بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم

المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد

فتحي محمد مصطفى صوالحة

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في

الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون الثاني، 2012

الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا معتز محمد مصطفى صعو الجيه ، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي/أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات الأشخاص عن طلبها.

التوقيع

التاريخ: ١٥ / ١ / ٢٠١٢

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: ١٥/ ١ / ٢٠١٢م

نموذج رقم (١٦)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها لطلبة الدكتوراه

أنا الطالب: معتز محمد مصطفى صوالحه   الرقم الجامعي: (٩٠٤٠٢٨٨)
تخصص: ادارة تربوية   الكليـــــة: العلوم التربوية

عنوان الاطروحة: بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الاردن.

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد اطروحات الدكتوراه عندما قمت شخصيا" باعداد اطروحتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الأطروحات العلمية. كما أنني أعلن بأن اطروحتي هذه غير منقولة أو مستلة من أطاريح أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: ....   التاريخ: ١٥/ ١ / ٢٠١٢م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة: "بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن"

بتاريخ 2011/12/26، وأجيزت بعد إجراء التعديلات المطلوبة عليها بتاريخ: 2012/1/15.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتور هاني عبدالرحمن الطويل أستاذ (الإدارة التربوية)	رئيساً (المشرف)	
الدكتور محمد عيد ديراني، أستاذ (الإدارة التربوية)	عضواً	
الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني، أستاذ (الإدارة التربوية)	عضواً	
الدكتور محمود محمد أبوقديس، أستاذ (الإدارة التربوية) الجامعة الهاشمية	عضواً	

الإهداء

إلى روح والدي ...رحمه الله...

إلى والدتي ...أمد الله بعمرها ومتعها بالصحة والعافية...

إلى إخوتي وأخواتي جميعا ...

إلى أسرتي ....زوجتي وأبنائي...

أهدي هذا العمل.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين :

فإنني أتقدم بالشكر الخالص وعظيم التقدير إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور هاني عبدالرحمن الطويل الذي تفضل بالإشراف على أطروحتي هذه ومنحني من وقته الكثير ومن توجيهاته الكثيرة.

كما وأتقدم بوافر الشكر وعميق الإمتنان إلى الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني الذي قدم العديد من التوجيهات فكانت عوناً لي على مواصلة العمل فله كل الاحترام والتقدير.

والشكر إلى الأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني والأستاذ الدكتور محمود ابوقديس اللذين قدما ملاحظات قيمة لتجويد هذا العمل.

والشكر إلى الدكتور عبدالمهدي صوالحة في جامعة اربد الأهلية، والسيد عبد المولى صوالحة في جامعة آل البيت، والأستاذ حمزة صوالحة، والزميل الأستاذ محمد محيسن الهلالات، ولكافة الزملاء والزميلات في وزارة التربية والتعليم الذين ساهموا في الإجابة على الاستبانة وتحكيمها.

الباحث

فتحي محمد مصطفى صوالحة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الإشكال

قائمة الملحقات

بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن

إعداد

فتحي محمد مصطفى صوالحة

المشرف

الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومديري المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في مديريات التربية لمناطق عمان(الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والجيزة والموقر)، وقام الباحث بتصميم استبانه أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن ثم قام بإجراءات صدق المحتوى والثبات لها ثم تم توزيعها على عينة الدراسة.

تم تحليل نتائج أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبارات تحليل التباين الأحادي، واستخراج الصدق العاملي لأداة التقييم باستخدام التحليل العاملي.

أظهرت النتائج مستوى مرتفعاً لواقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن في المجالات المختلفة، عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية لمتغير الجنس والخبرة، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يعزى إلى المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بضرورة وضع وأنظمة وتعليمات يلتزم بها المدير إثناء تقويمه لأداء المعلم، وضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين لتعزيز مفهوم تقويم أداء المعلم المستندة إلى الاتجاهات المعاصرة في تقويم الأداء، ومنح المديرين في المدارس الثانوية الحكومية مزيداً من الصلاحيات الإدارية، والفنية المفوضة للتعبير عن استراتيجيات التقويم والمشكلات التي تواجههم وإيجاد حلول لها.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد الإدارة المدرسية نظاما فرعياً تربوياً مهماً له أبعاده التربوية والثقافية والاجتماعية ويرتبط عضوياً بالعديد من العوامل المجتمعية المباشرة وغير المباشرة. ولما كان الإنسان يشكل المتغير الأساسي في هذا النظام الفرعي، فإن من الطبيعي أن يتأثر نجاح هذا النظام بنجاح العاملين فيه. وينظر إلى مدير المدرسة على أنه ركن أساسي يقوم عليه كيان المدرسة، والمحرك لطاقاتها وإمكاناتها البشرية والمادية، والموجه والمنسق لهذه الطاقات والإمكانات لبلوغ الغايات التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فمدير المدرسة هو الإداري والقائد التربوي المعين لإدارة المدرسة وقيادتها، وهو المكلف برئاسة المدرسة وقيادتها من الناحية الرسمية.

وتعد عملية تقويم الأداء من العمليات المهمة التي تمارسها الإدارة المدرسية، فعن طريق القياس والتقويم تتمكن المدرسة من الحكم على دقة السياسات والبرامج التي تعتمدها، سواء أكانت سياسات استقطاب، أم اختيار أم تعيين، أم برامج وسياسات تدريب وتطوير ومتابعة، كما تعكس عملية تقويم الأداء الصورة القانونية والاجتماعية والأخلاقية التي تعيشها المؤسسة التعليمية، وبذلك يمكن اعتبار تقييم الأداء مدخلاً ضرورياً للتحسين المستمر في المؤسسات المختلفة.

تحتاج القيادات التربوية إلى معلومات موثوقة عن مستوى الأداء التعليمي التربوي، وعن الظروف المتاحة للمدرسة، والهيئات التدريسية حتى تتمكن من اتخاذ قرارات تربوية صائبة، ويوفر التقويم المعلومات التي يمكن من خلالها تحديد درجة نجاح المعلم في تحقيق أهداف العملية التربوية لأنه لا يقتصر على جانب واحد من جوانب العملية التربوية، بل يهتم بكل العوامل التي تؤثر في عمليتي التعلم والتعليم. فهو يهدف إلى تشخيص نقاط القوة والضعف عند المعلم كمدخل للتوصل إلى بذل الحلول المناسبة، وتحديد نقاط القوة وتعزيزها، فهو عملية مستمرة وجزء لا ينفصل عن مهام المدير أو المعلم (هلال، 2007).

العالم اليوم يعيش عصر الانفجار المعرفي، والثورة التعليمية، وهذا بدوره يضفي أعباء جديدة على التربية، ذلك لأنها مسؤولة عن بناء الإنسان الذي يعيش في هذا العالم، وعن بناء الكوادر اللازمة لمواجهة التحديات التقنية، والمعرفية التي يشهدها العصر الحالي. ويعد

المعلم وسيلة التربية في تحقيق أهدافها، لأنه المنفذ الفعلي للسياسات التربوية في المجتمع (خضرة،2001).

كان هدف التربية منحصراً في تلقين التلاميذ للمواد الدراسية، وكانت الإدارة المدرسية عملاً روتينياً يهدف إلى تسيير أمور المدرسة ضمن قواعد ثابتة، وتعليمات محدده ينبغي التقيد بها والالتزام بمضمونها، وكانت تعنى بالاهتمام بالنواحي الإدارية. وبعد أن أصبحت التربية تهدف إلى تكوين الشخصية وبناء الأفراد وتأهيلهم للحياة السليمة في مجتمع صحي سليم، تغير معنى الإدارة المدرسية فأصبحت عملية إنسانية، وهذا التغيير في معنى (الإدارة المدرسية) جعلها رسالة ذات شقين الأول: يتعلق بالأعمال الإدارية، والثاني بالنواحي الفنية(أبو جادو، 2000).

وإذا كان الجانب الإداري من مهام مدير المدرسة معنياً بتنظيم إدارة المدرسة حتى تتحقق عملية التعليم والتعلم، فإن الجانب الفني الإشرافي معني بإحداث تحسن مستمر في العملية التربوية بكاملها، ويتم ذلك من خلال تقويم المدير للمعلمين داخل المدرسة حيث تعد عملية تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المرجع الرئيس في بناء وتنفيذ برامج الإعداد والتأهيل والتطوير، وتعد عملية تقويم الأداء الوظيفي مؤشرًا قوي الدلالة على درجة فاعلية النظام التربوي(جابر،2000). كما يعد توفير الأساليب العلمية المنصفة والموضوعية لتقويم الأداء الوظيفي للمعلم أحد الحاجات التربوية للمعلم، مما يضع مسؤولية كبيرة على عاتق المدير الذي يقوم بإعداد تلك الأساليب وبنائها وتقويم أداء المعلم من خلالها (الغامدي، 1999).

يمكن تحديد مفهوم تقويم أداء المعلم من قبل المدير على أنه العملية الإدارية التربوية التطويرية التي يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف المدرسي وخارجه ولها تأثير في تيسير وإتمام عملية التعليم، ومن ثم تعزيز الصفات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السلبية، والتغلب على المعوقات(الرحاحلة،2005).

تشمل عملية تقويم أداء المعلم كلاً من التقويم الخارجي والتقويم الذاتي. فالتقويم الذاتي نابع من ذات المعلم، بينما الخارجي غالبًا ما يكون من سلطة تربوية أو مسؤول تربوي، وله أثره في التقارير المكتوبة عن المعلم، بينما التقويم الذاتي يمارسه المعلم من نفسه على نفسه، وفي العادة لا يستطيع القيام بهذا النوع من التقويم إلا المعلم الذي يسعى إلى تطوير نفسه وتحسين أدائه، وتحقيق النمو المهني لنفسه من خلال حركة ذاتية هادئة وهادفة، لأن ما يكشفه من أخطاء وتقصير في أدائه، سيكون بينه وبين نفسه، وسيكون حريصًا على إصلاح ذلك

الخطأ أو التقصير، لأن الحكم جاء من قناعته الذاتية، فلا أحد أدرى من المرء بنفسه من نفسه (قنديل، 2000).

إن عملية تقويم المدير للأداء الوظيفي للمعلم هادفة من حيث إنها تساعد المعلمين المبتدئين في النمو، كما تساعد في تعرف المعلمين المبتدئين الذين لا يصلحون للعمل التربوي إضافة إلى أنها تساعد في تحديد الموقف من المعلمين القدامى ومن يحتاجون إلى تطوير، كما أنها تمكن من تعزيز النمو المهني للمعلمين ذوي الخبرة الكبيرة (جابر، 2006).

أشار المغيدي (2000) إلى أن التقويم يساهم في توجيه المعلم وإرشاده إلى أفضل الأساليب للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، وتبصير المعلم بنواحي تفوقه في مهنته لإنماء محاسنه ولتلافي نقائصه، وإيضاح مكانة المعلم بين زملائه وعلاقته بالإدارة المدرسية وعلاقته بطلبته وأولياء أمورهم ودرجة اندماجه في المدرسة، وتحديد درجة تعاون المعلم مع إدارة المدرسة ودرجة إسهامه في مساعدة طلبته في حل مشكلاتهم.

ولقد سار تقويم أداء المعلم في ثلاثة اتجاهات, الاتجاه الأول: كان البحث عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية، سواءً أكانت هذه الخصائص شخصية أم ثقافية أم مهنية، والاتجاه الثاني: كان البحث عن العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك للمعلم والطالب، وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المعلم والطالب هو أساس التعليم وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس، ومن هنا ظهر الاتجاه المعروف باسم تحليل التدريس من خلال الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم والطالب، أما الاتجاه الثالث فهو البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهـم، فاذا كـان تحصيل الطلبة جيدًا فإن ذلك يـدل على جودة عمـلية الـتدريس وكفاءة المعلمين(علام، 2000).

إن الواقع الحالي للمناهج يحتاج إلى معلم كفوء يفهم ويدرك مواطن الضعف والقوة في المناهج؛ لأن المعلم يعد حجر الزاوية للعملية التربوية والتعليمية، لذلك تسعى الدول والمجتمعات إلى إعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين، واعتماد برامج تأهيل قائمة على الكفايات، والكفايات (طعيمة,2006) تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما..إنها بعبارة أخرى وبتفصيل أكثر:مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

ويعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج تأهيل المعلمين التي تعكس أيضا أهدافا تربوية محددة فرضها عاملان أساسيان هما: الالتزام والمسؤولية في تحقيق

الأهداف، وتأكيد ملاءمة البرامج لحاجات المتعلمين. ونتيجة لتزايد الاهتمام العالمي باتجاه تأهيل المعلمين ظهر اهتمام في الوطن العربي تجاه تأهيل المعلمين على أساس الكفايات التعليمية(عبد الموجود، 1990م).

إن برامج تأهيل المعلمين القائمة على الكفايات تتطلب من المعلمين المرشحين للمهنة بلوغ مستوى معيناً يتم تحديده سلفا في السلوك الأدائي، ويعد شرطاً أساساً لممارسة مهنة التعليم. ولعل ذلك هو ما حفز الكثير من المربين القائمين على تأهيل المعلمين إلى وضع قوائم طويلة للكفايات الواجب توافرها لدى المعلمين(المطلس،1987)، لذلك لابد من الاهتمام بالمعلم وتأهيله، لأن نجاح العملية التعليمية يتطلب معلما يمتلك من المقدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه مربيا وباحثا تربويا يسهم في حل المشكلات التربوية التي تواجهه عن دراية ووعي ويستطيع إنجاز مهمته على أكمل وجه (الإنسي،2003).

فالمعلم يعد العامل الأساس في تحقيق الأهداف المرجوة من المتعلمين، لذلك فإن أي تطوير في المناهج لابد أن يرتبط بتأهيل المعلم تأهيلا يلائم ذلك التطوير، لأن المعلم الأكفأ يقدم للطلبة المادة العلمية كاملة وبأسلوب متميز، ويساعد طلبته في تحويل ما هو نظري إلى عمل فعلي في الميدان ويحصل من ذلك على تغذية راجعة يصحح بها مسار طلبته، ونجاح العملية التربوية والتعلمية يتوقف على إجادة المعلم لمجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة كالكفايات التعليمية، ومهنة المعلم لا تختلف عن المهن الأخرى ولكن المكانة التي يحتلها المعلم تتطلب أن نهتم به اهتماماً جاداً يكفل له البناء الجيد في ضوء الكفايات التخصصية (الإنسي،2003).

وللتقويم أهمية بالغة في تحسين أداء المعلمين وتقديم التغذية الراجعة البناءة لهم، وتقدير الممارسة الفائقة لديهم، وتعزيزها لضمان جودة أداء المعلمين وتنميتهم المهنية، ومساعدة المؤسسات التربوية في اختيار المعلمين الأكفاء القادرين على تأدية مهامهم بكفاءة واقتدار(Sawa, 1995) .

وعلى الرغم من المكانة التي يحتلها التقويم في تحسين أداء المعلم، إلا أن تقويم أداء المعلم يعاني من أوجه قصور كثيرة منها: عدم متابعة المشرفين لأداء المعلمين بصورة مستمرة ووفقاً لأسس ومعايير موضوعية، حيث يعتمد المشرف على زيارة خاطفة في العام الدراسي، وأحياناً لا تتم هذه الزيارة بسبب عدم توافر الإمكانات اللازمة للقيام بعملية تقويم أداء المعلم وفقاً لأسس ومعايير موضوعية (المدهرش، 2006).

أما في الأردن، فقد مرت عملية تقويم أداء المعلم بعدة مراحل أملتها السياسة التربوية إضافة إلى الأهداف والإستراتيجيات وخطط التطوير التربوي التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، إذ أخذت المرحلة الأولى من عشرينيات الى بداية الستينيات من القرن العشرين(العمايرة، 1999)، لتقييم أداء المعلم طابع التفتيش ورصد الأخطاء وفق جدول زمني غير معلن وحتى، وفي بداية الستينيات ومنتصف السبعينيات من القرن الماضي أخذت طابع التعاون مابين المدير والموجه بحيث يتم تقييم نقاط القوة والضعف في أداء المعلم وممارساته وتغير المفهوم من التفتيش إلى التوجيه، أما ما بعد منتصف السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي (مرحلة الإشراف التربوي)فقد أصبح تقييم أداء المعلم يأخذ طابعا جديدا يركز فيه على أداء المعلم الصفي وخاصة بعد عقد وزارة التربية والتعليم مؤتمر التطوير التربوي عام 1989 والذي ركز على تأهيل وتدريب المعلمين، وفي ظل اعتماد التطوير التربوي في الأردن على اقتصاد المعرفة دفع هذا إلى وضع معايير مهنية لأداء المعلم عام 2006 لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين والتطورات التربوية الحديثة التي حصلت في الحقل التربوي، حيث أعتبر نظام الخدمة المدنية رقم (30) لسنة 2007 عملية تقييم الأداء وإدارته أحد أهم مكونات إدارة الموارد البشرية، وأن مخرجات عملية التقييم أحد المدخلات الأساسية التي تستند إليها المؤسسة في وضع البرامج اللازمة لتخطيط الموارد البشرية وإدارتها وتنميتها بالشكل المطلوب، مثل خطة الموارد البشرية على المدى القصير والمتوسط، وما يتفرع عنها من خطط للإحلال والتعاقب والدوران الوظيفي، وتحديد الاحتياجات التدريبية لتنمية كفايات العاملين، إضافة إلى أهمية مخرجات التقييم في تحديد جوانب القوة والضعف على مستوى الأداء الفردي للموظف والمؤسسي للوحدة التنظيمية التي يعمل بها، وإبراز الأداء المتميز من خلال خلق حالة من التنافس الإيجابي بين الموظفين وتحفيزهم ورفع دافعيتهم مما ينعكس إيجابا على سوية الأداء العام للمؤسسة ومستوى الخدمة المقدمة لمتلقي الخدمة.

ونظراً لأهمية موضوع تقييم أداء المعلم في تحسين وتجويد أدائه مستقبلاً، فقد شكل هذا دافعا للباحث إلى القيام بهذه الدراسة لبناء أداة تقويم إدارية لتقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في بناء أداة تقويم إدارية لتقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، إذ أكدت العديد من الدراسات على أهمية عملية تقويم المدير للمعلم فهي تساعد المعلمين على النمو، وتحدد المعلمين المبتدئين الذين لا يصلحون للعمل التربوي وتساعد في تحديد الموقف من المعلمين القدامى الذين يحتاجون إلى تطوير، وتساعد في توفير مزيد من النمو المهني للمعلمين ذوي الخبرة. من هنا تتبلور مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما أداة التقويم الإدارية المقترحة لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن؟

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما المحاور الأساسية لتقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن؟

2- ما واقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن؟

3- هل يختلف واقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية المؤهل، والخبرة، والجنس؟

4- ما مكونات أداة التقويم الإدارية المقترحة لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

يؤمل أن توفر هذه الدراسة أداة لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية، بحيث تتغلب على الصعاب التي تواجه القائمين على عملية تقويم أدائه وتحقق أهداف عملية التقويم التي تتلخص في أمرين هما:التنمية المهنية والمساءلة بدلاً من تصيد الأخطاء، وفي نتائجها المتوقعة؛ إذ يؤمل أن يستفيد من نتائجها الجهات التالية:

- المدارس الثانوية في الأردن: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من تطبيق أداة التقييم التي تتوصل إليها الدراسة.

- أصحاب القرار: إذ يأمل الباحث تبني أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم وديوان الخدمة المدنية في الأردن أداة التقييم المقترحة.

–الباحثون والمهتمون في هذا المجال: ويتم ذلك من خلال الاستفادة من الأداة التي سيتم تطويرها.

مصطلحات الدراسة

تتحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

التقويم: العملية التي يتم فيها إصدار حكم حول أداء المعلم من الناحية المهنية، ويقوم بها المديرون والمشرفون، ويتطلب ملاحظة أداء المعلم والتأكد من النمو المهني المستمر لديه. وهو عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المعايير المتوقعة أو الأهداف المحددة، لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف.

التقويم الإداري: هو الوظيفة الرئيسة التي تقوم بها المنظمة (المدير) للتأكد من أن المعلمين يؤدون المهام المكلفين بها على أحسن وجه، وبشكل يكفل تحقيق أعلى معدل من الكفاءة.

أداء المعلم: مصطلح يشير إلى جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية أو خارجها، ولها تأثير في تيسير وإتمام عملية التعلم والتعليم، وهو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال والأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة الدراسية النهائية من مراحل التعليم العام في الأردن، وتبدأ بعد المرحلة الأساسية ومدتها سنتان دراسيتان.

أداة التقويم: هي آلية أو وسيلة منظمة يمكن من خلالها إجراء عملية التقويم، وحتى تؤدي الغرض المطلوب منها ينبغي أن تتصف بالمرونة وسهولة التطبيق، وتختلف هذه الأداة حسب نوع التقويم المراد إجرائه وطبيعة المادة الخاضعة للتقويم. كما وتركز أداة التقويم على مخرجات العملية، والقدرة على إدارة هذه المخرجات والنجاح في الاستفادة من هذه المخرجات.

الكفايات الأدائية للمعلم: المقدرات والمهارات التي يمتلكها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والوصول إلى النتائج المرغوبة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال.

حدود الدراســـــة:

تحددت نتائج الدراسة بما يلي:

1 – حدود في حجم العينة: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الثانوية العامة في الأردن، الواقعة في محافظة العاصمة/عمان.

2 – حدود زمانية: اقتصرت الدراسة على البيانات التي تم جمعها من مديري المدارس الثانوية ومعلميها والمشرفين التربويين للعام الدراسي2010/ 2011.

3–حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية العامة الواقعة في محافظة العاصمة في الأردن.

4– تحددت نتائج الدراسة بصدق إجابات عينتها ودرجتي الصدق والثبات اللتين تتمتع بهما أداة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تم في هذا الفصل تناول الأدب النظري المتعلق بتقويم أداء المعلم بشكل عام مع التركيز على أداء معلم المرحلة الثانوية، واشتمل على مفهوم التقويم، وأنواعه، وأهميته، وأهدافه، وأساليبه، كما تم عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

مفهوم التقويم

تعددت التعريفات الخاصة بمفهوم التقويم وتنوعت، حيث عرّفه الباحثون كلا وفق معايير معينة ووجهات نظر مختلفة، حيث يعرف التقويم لغوياً كما جاء في قاموس لسان العرب" بيان قيمة الشيء، كما يعني تعديل وتصحيح ما أعوج، فإذا قال شخص بأنه قوم المتاع فيعنى ذلك أنه ثمنه، وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال إنه قوم الغصن فيعنى ذلك أنه عدله، وصححه، وجعله مستقيمًا".

أما من الناحية الاصطلاحية فيقصد به" الحكم على الشيء المقوم، وذلك بإرجاعه إلى إطار عام من القوى، والعلاقات، وهو بذلك يتضمن استخدام المعايير لتقدير درجة كفاءة الشيء المقوم، ودقته، وفعاليته. وبذلك فإن التقويم من الناحية الاصطلاحية يعنى إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، والطرق، والمواد، وغيرها، وذلك لأهداف معلومة، ومحددة من قبل (أبو جادو، 2000).

وفي ما يلي عدد من هذه التعريفات:

عرفه هارس (Harris 1996) بأنه عملية منظمة للحكم على قيمة الشيء وفاعليته تبعاً لمعيار محدد،بحيث يبنى الحكم على مقارنة واعية للملاحظات والمعيار الثابت.

عرّف كل من بالومبا وبانتا (Palomba & Banta, 1999) التقويم على أنه عملية مراجعة واستخدام للمعلومات المتعلقة بالبرامج التعليمية مع الأخذ بعين الاعتبار الغرض الأهم من التقويم وهو تنمية العملية التعليمية وتطويرها.

أما بطاح والسعود(1999)، فعرفا التقويم بأنه" عملية تشخيصية تعاونية مستمرة تهدف إلى إصدار الأحكام عما إذا كان النظام التربوي قادرا على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ، وتستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول نظام التقويم من أجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار من أجل بلوغ الأهداف التربوية".

وعرفه ريان (1999)، بأنه " العملية المركبة التي يحكم بها المدرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت".

يعرفه عبده(2006) بأنه " عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".

وتعرفه صالحة سنقر(2007) أن أصل كلمة تقويم مشتقة من قوم، وتعني تصحيح المسار ومن ثم إستمرار عملية النمو المهني .وأن التقويم بمفهومه الشامل يقصد به التعرف على درجة ما تحقق من أهداف،وهو عملية تشخيصية لتدعيم نواحي القوة وتلافي أوجه الضعف،كما أنه عملية علاجية تسعى لتعديل المسار للوصول إلى أفضل المستويات الممكنة لتحقيق أقصى فعالية بالنسبة للعملية التعليمية. وكل عمل يتطلب التقويم بهدف التطوير والارتقاء بالمستوى.

وأما الشريف (2009)، فترى بأنه عملية تشخيصية تهدف إلى بيان جوانب القوة والضعف بهدف التطوير وتحقيق الأهداف المنشودة والحكم على هذه البرامج في ضوء معايير ومحكات واضحة.

ويعرفه علام (2010)، "بأنه عملية التخطيط الدقيق والحصول والتزود بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".

وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف التقويم" بأنه عملية إصدار الحكم على الخصيصة أو الصفة أو الموضوع بناء على المعلومات التي يتم جمعها باستخدام أدوات معينة وذلك بهدف التحسين والتعديل والتطوير ".

كما يقوم التقويم بدور فاعل وأساس في العملية التربوية، ويعد المحور الرئيس لكافة مدخلات العمليات التربوية ومخرجاتها، وتتضح أهميته من خلال:

وقوف المتعلم على درجة تقدمه المعرفي التربوي، وفاعليته في تحمل المسؤوليات التعليمية ودرجة قربه أو بعده من تحقيق الأهداف المرغوب فيها، ومساعدة الآباء في تعرف درجة نمو أبنائهم، والوقوف على نقاط الضعف عندهم، كي يبذلوا مع المدرسة جهداً مناسباً للارتقاء بمستوى هذا النمو (حسن، 1995).

ومن أهداف التقويم في التربية وضع الأساس السليم للتعامل التربوي مع الطلبة من حيث تصنيفهم في مجموعات ومعرفة درجة التفاعل بينهم، ومعرفة درجة ما تحققه الخطة التعليمية من أهداف في كل مرحلة، كذلك وقوف المعلم على مستوى أدائه ودرجة فعاليته في التدريس عن طريق تقويمه المستمر لنفسه، والكشف عن نقاط الضعف والقوة في المناهج التعليمية مما يؤدي إلى تطوير المناهج وتحسينها في تحقيقها لأهدافها (Lyne, 2004).

والمعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين مستوى الأداء لديه وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم في جو يسوده التفاهم والألفة والاحترام والمشاركة، وذلك لتنمية جميع إمكانات المعلمين بتوفير فرص كثيرة وهامة للتعلم المستمر لتحقيق التفوق والامتياز في الأداء الفردي وفي الأداء عبر المدرسة، وتنمية الروح القيادية لدى جميع المعلمين، والتواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع ويعتبر تقويم المعلم سبيلاً إلى التنمية المهنية، على أن يتم بأسلوب واضح وقائم على الثقة والمشاركة (جابر، 2000).

يحتاج التقويم بصفة عامة إلى أساس فلسفي يستند إليه. فلا يمكن تنفيذ التقويم إلا في ضوء فلسفة مقبولة وأهداف محددة مفهومة. وأول خطوة في تقويم أداء المعلم هي تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من وراء هذا التقويم مما يعكس نوع الفلسفة التربوية التي يأخذ بها. ففي ظل الفلسفة التربوية التقليدية، كان الهدف من التقويم تصيد الأخطاء، أما في ظل الفلسفة التربوية المعاصرة، فإن الهدف من التقويم هو مساعدة المعلم في النمو المهني وتحسين مستوى أدائه وكفاءته.

والخطوة الثانية في تقويم أداء المعلم هي التوصل إلى معايير موضوعية يمكن أن يقاس بها جوانب الكفاءة المنشودة في المعلم. وينبغي أن توضع هذه المعايير بطريقة علمية تعاونية يشترك فيها إلى جانب أساتذة التربية المربون على اختلاف نوعياتهم بما فيهم المشرفون التربويون والمعلمون.

وثالث خطوة في التقويم هي دراسة نتائج التقويم مع المعلم نفسه ومناقشته فيها. إن التقويم ليس هدفا بحد ذاته وإنما هو وسيلة لغاية هي تحسين الأداء والنمو المهني وهذا يعني أن يكون التقويم غرضاً هادفاً، ومن هنا كانت مناقشة المعلم في نتائج تقويمه ضرورية لمعرفة رأيه فيها أولا ثم لكي يقف على الجوانب الايجابية والسلبية في أدائه مما يساعده في تحسين وتطوير أدائه المهني بتعزيز الجوانب الايجابية وتلافي الجوانب السلبية أو التخلص منها.

ورابع خطوة في التقويم هي أن يوضع في ضوء نتائج التقويم برنامجاً لتوجيه المعلمين في الأمور المشتركة بينهم وبرنامجاً آخر خاص لمجموعات منهم، وثالث خاص بكل معلم على حده، وقد يبدو ذلك مطلباً يصعب تحقيقه من الناحية العملية، لكن في الواقع يمكن عمل الكثير إذا توافرت الإرادة، وذلك من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، أو من خلال الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون للمعلمين، أو من خلال الإدارات التربوية الساعية إلى تطوير أداء المعلم وتحسينه (أسعد، 2005).

نماذج التقويم

حظيت النماذج التقييمية لعمل المعلم باهتمام الأدب النظري، وذلك كون تقويم الأداء للمعلمين يساهم في توفير المعلومات الضرورية لتشكيل الهيكل العام للعمل التربوي في المدارس، فبناء أنموذج للتقييم يسهم في تحديد طرق واستراتيجيات التقويم التي يمكن استخدامها للوقوف على نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، وذلك من خلال تحديد المعايير التي تستخدم لقياس الأداء، وهذه النماذج هي (السعود، 2002):

أولاً: أنموذج القانون العام (Common Law Model):

يعتبر أنموذج القانون العام(البيروقراطي) من أقدم الأنظمة المعروفة في مجال تقويم المعلمين والإشراف عليهم. وهذا ما أصبغ عليه الصبغة التقليدية، التي تجعله يعتمد إلى حد كبير على مفاهيم بسيطة للتقويم، ويستخدم إجراءات وعمليات لم تتغير كثيرا منذ عشرات السنين.

ويعد أنموذج القانون العام من أكثر نماذج التقييم لعمل المعلم انتشاراً وشيوعاً، إذ تعتمد أكثر من (65%) من المدارس في الولايات المتحدة هذا النموذج في تقييم عمل معلميها (McGreal,1983). وهو أنموذج تقليدي يقوم بتقييم أداء المعلمين سنوياً من قبل مديرهم. وتبنى فلسفته على أساس إفرادية التعلم، إذ يفترض أن لكل متعلم طريقة خاصة في التعلم ويفترض بالمعلم التنويع في أدواته وطرقه ليصل في تعليمه لجميع الطلبة وبذلك يحقق أهداف عملية التعلم. وكي يتوفر لهذا النظام أكبر درجة من الفاعلية، كان لابد من إشراك كل من المعلم والمشرف والمدير أثناء عملية التقييم، ويؤمن هذا الأنموذج بعمومية الأداة المستخدمة في التقييم وصلاحيتها لأي مدرسة وأي نظام تربوي، ولعل الاختلاف الوحيد عند تقييم معلم وآخر يكمن في التمييز بين المعلم الجديد والمعلم المتمرس من حيث عدد مرات الملاحظة الصفية فهي للمعلم الخبير مرة واحدة في العام بينما للجديد ثلاث مرات. أما الإجراءات العملية التي يسير فيها التقييم فتكون على النحو التالي:

1. يقيم مدير المدرسة كل المعلمين الجدد غير المثبتين بالخدمة ثلاث مرات على الأقل خلال العام الدراسي. ويقدم تقريراً مفصلاً عقب كل زيارة صفية.

2. أما المعلمون المثبتون فإنهم يقيمون من قبل مديريهم مرة واحدة على الأقل خلال العام الدراسي ولابد من تقديم تقرير مفصل عقب تلك الزيارة.

3. بعد انتهاء عملية التقييم يعقد اجتماع بين المدير والمعلم، ليراجعا معا التقرير النهائي لعملية التقييم. وكذلك يقدم المدير اقتراحاته خلال هذا الاجتماع بخصوص العناصر التي أعطاها تقديرا ضعيفا أو مقبولا لدى المعلم مصحوبا ببرنامج متابعة، وبعد ذلك يوقعان التقرير.

4. يكون لدى المعلم الحق في كتابة أي ملاحظة أو اقتراح في مكان أعد خصيصا في ذلك التقرير.

خصائص أنموذج القانون العام (البيروقراطي):

1. يتميز هذا الأنموذج بمساهمة كبيرة لمدير المدرسة ومساهمة قليلة للمعلم. وبالرغم مما تنص عليه فلسفة هذا النموذج فإن مشاركة المعلم غالباً ما تكون سلبية في عملية التقييم. فالمدير يحدد موعد الزيارة الصفية، ويملأ التقرير دون مناقشته مع المعلم وهو الذي يبدي الاقتراحات والتوجيهات، وخلاصة القول فإن المدير هو المرسل والمعلم هو المستقبل.

2. إن مفهوم التقييم والملاحظة الصفية مترادفان حسب أنموذج القانون العام، وإن الزيارة الصفية هي الوسيلة الوحيدة لجمع المعلومات عن المعلم، ومما يجدر ذكره أن الزيارة الصفية على الرغم من أهميتها إلا أنها ليست الأداة الوحيدة لجمع المعلومات عن إنجاز المعلم.

3. إن أنموذج القانون العام يركز على التقييم الختامي أو النهائي وليس على التقويم المرحلي.

إن هذا الأنموذج يهدف إلى تقييم أداء المعلمين، ومن ثم إصدار أحكام نهائية تتعلق بفاعليتهم، وهو لا يعنى بتطوير مهاراتهم التعليمية بقدر ما يعنى بالوقوف على تلك المهارات وإعطاء حكم معين حول ملاءمتها وجودتها.

ثانياً: أنموذج وضع الأهداف(Goal-Setting model):

إن السلبيات التي رافقت أنموذج القانون العام أفرزت اتجاها قويا لمحاولة تغيير الإجراءات المستخدمة في تقييم المعلمين. وكانت النتيجة ظهور أنموذج وضع الأهداف، والخاصية الرئيسية له هي تشديده على الطريقة الفردية في التقييم والافتراض الذي ينطلق منه هذا الأنموذج أنه كلما كانت فكرة المعلم عما يجب تحقيقه واضحة، كانت فرص النجاح كبيرة. ولتقليل الفجوة بين المعلمين ومن يتولى عملية التقييم يشتركان في وضع الأهداف الني تركز عليها عملية التقييم والمحكات التي تستخدم للحكم على تحقيقها والوسائل وآليات جمع البراهين

حول تحقيقها، وبذلك تصبح عملية التقييم أكثر إيجابية. على الرغم من أن هناك صيغا متعددة لأنموذج وضع الأهداف، ولكنها تلتقي عند ثلاث خطوات رئيسية هي:

1. وضع الأهداف ذات الصلة بالنتائج المتوقعة.
2. العمل لتحقيق الأهداف.
3. مراجعة التقدم الناتج نحو تحقيق الأهداف.

وكما يرى إيوانك(Iwanck,19983) فإن الخطوات الإجرائية لأنموذج وضع الأهداف تسير على النحو التالي:

1- يجري المعلم تقيما ذاتيا لنفسه، ويحدد المواطن، أو الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتطوير.

2- يطور المعلم مسودة للأهداف التي يراها بنفسه.

3- يجتمع المعلم والمدير لمناقشة التقييم الذاتي للمعلم، ومسودة الأهداف التي أعدها المعلم لنفسه,بحيث يتوصلان إلى اتفاقية حول الأهداف التي يجب العمل لتحقيقها (التعاقد).

4- ويعد هذا الاجتماع مفتاحاً لسلسلة من الاجتماعات، التي يجب أن تعقد بشكل دوري لمتابعة التقدم نحو تحقيق الأهداف التي أتفق عليها بالخطوة السابقة.

5- يجتمع المعلم والمدير أو المشرف قبل انتهاء دورة التقييم، لتقرير ما إذا تحققت تلك الأهداف أم لا، ولمناقشة التوجهات العامة نحو إجراءات التحسين والتطوير المستقبلي، لإدخال الدورة اللاحقة للتقييم.

وتبرز ايجابيات ومميزات أنموذج وضع الأهداف لتقييم أداء المعلم بإسهامها في تعزيز إيجابيات التقييم، وتقييم الضعف في أداء المعلمين، وتعزيز العلاقة بين المعلم والمدير أو المشرف وتقويتها. والتركيز على القوة الخاصة لكل معلم، ويضع معايير مناسبة لعملية التقييم.

ثالثاً: أنموذج الناتج (Product Model):

لقد أثار هذا الأنموذج جدلاً كبيراً كونه يستخدم مستوى تحصيل الطلبة كأداة لتحديد كفاءة المعلم. ومع أنه يبدو أمراً منطقياً أن يستخدم مستوى تحصيل الطلبة لتقييم كفاءة المعلم داخل الغرفة الصفية، ولعل استخدام التحصيل الدراسي كأداة لتقييم كفاءة أداء المعلم تنبع من الافتراض بأن الوظيفة الهامة للتعليم، وبالتالي للمعلم هي تعزيز تعلم الطلبة. ومن هذا المنطلق، فقد جاء أنموذج الناتج في تقييم أداء المعلمين ليبنى على أساس النتائج التي يحققها الطلبة، أو مخرجات التعليم بشكل عام.

وفي دفاعه عن أنموذج الناتج، يرى فيلدفيبل (Felvdfebel,1980) أنه طالما أنه لايمكن أن نثبت أفضلية أسلوب تعليمي ما، أو طريقة تعليمية معينة، فليس هناك إذن سوى اللجوء إلى نتائج الطلبة. وهذا يعني أن للمعلم حرية إختيار النمط التعليمي أو الأسلوب التدريسي الذي يراه ناجحا وفعالا من زيادة تحصيل الطلبة. وبعبارة أخرى فما يراه أنموذج الناتج هوما تراه النظرية الميكافيلية، من أن الغاية (رفع تحصيل الطلبة) تبرر الوسيلة (أي أسلوب تعليمي يختاره المعلم في التدريس). إذن لابد من تقرير حقيقة هامة يعتمدها أنموذج الناتج في تقييم المعلمين، وهو أن التركيز هنا ليس على الأساليب أو الوسائل أو العمليات المستخدمة في التعليم، بل على نتائج الطلبة في إختبارات التحصيل المختلفة.ويضيف أنموذج الناتج أن أي تغيير في سلوك الطلبة، أم في نمو مهارتهم، أم في معلوماتهم في مواد الدروس المختلفة، أم في إتجاهاتهم، هي أيضاً مؤشرات يقاس بها الناتج التربوي.

ويرى بوريش (Borich,1977) أن مهمة المعلم هي زيادة نمو الطلبة، وهكذا فمن الأهمية بمكان أن تقييم فعالية المعلم من خلال قياس التغيرات في التحصيل الدراسي لتلامذتهم، سواء أكان في المجال المعرفي، أم في المجال الانفعالي، أم في المجال النفس حركي(الأدائي) .

ولم يغفل أنموذج الناتج عن عنصر الزمن في قياس الناتج، إذ يرى أن المدة الزمنية اللازمة لإحداث التغيير في سلوك الطلبة أو تحصيلهم، قد تكون حصة صفية واحدة، أو متوسطة قد تمتد إلى فصل دراسي، أو طويلة قد تصل إلى سنة دراسية بكاملها.

يستخدم في أنموذج الناتج لتحديد مقدار التغير في نمو الطلبة نوعين من الاختبارات هما: الاختبارات معيارية المرجع أو التفسير بحيث يقارن أداء الفرد فيها بمعيار أداء مجموعة مشابهة. والاختبارات المحكية المرجع وهذا النوع من الاختبارات يقيم به الشخص على أساس معيار ثابت، لا أساس مقارنته بأفراد أو مجموعة.

وبذلك فإن هذا الأنموذج يعتمد على تقييم المخرجات المترتبة على الأدوار المهنية للمعلم كما تبدو في نمو أداء الطلبة وتطور معارفهم، إذ يتم الحكم على جودة أداء المعلم من منطلق ما تحقق من نمو وتطور على معارفهم ومهاراتهم وكفاياتهم كنتيجة للخبرة التعليمية التي قام المعلم بتقديمها، ويستخدم هنا مفهوم القيمة المضافة والتي تمثل مقدار التحسن في أداء الطالب كما تعكسه النتائج على الاختبارات التحصيلية المعيارية، إذ يفترض مقدار التحسن في الأداء عليها يعزى إلى أداء المعلم. وإن استخدام هذا الأنموذج في تقييم أداء المعلم هو أسلوب موضوعي لتقييم أدائه في حين أن استخدام أسلوب الزيارة الصفية مثلا هو أسلوب ذاتي أو

شخصي يخضع لأهواء المقوم وعواطفه. وأن التغيرات التي تعزى في غالبها إلى المعلم هي جوهر عملية التعليم وهي الوظيفة الأولى للمدرسة.

يؤخذ على هذا الأنموذج أن احتواء الاختبارات المستخدمة لتحديد مستوى أداء المعلم لم تلاق قبولا عاما لارتباطها ببعض السلبيات الكثيرة. ويتجاهل هذا الأنموذج دور الأهل والأقران والتفاعل الصفي في تحصيل الطلبة ويعزو التقدم الحاصل إلى المعلم.

رابعاً: الأنموذج القائم على الإشراف الإكلينيكي The Clinical Supervision Model:

هناك صيغ عديدة لأنموذج الإشراف الإكلينيكي ولكنها تلتقي جمعيها حول العناصر الأساسية التي يتكون منها هذا الأنموذج. ظهر هذا الاتجاه على يد كل من موريس كوجان (Cogan,1973) وروبرت جولد هامر Robert Goldhammer في كلية هارفارد للتربية في الولايات المتحدة. وقد جاءت تسميته نسبة إلى الصف الذي هو المكان الأصلي للتدريس. وهو يركز على تحسين عملية التدريس في الصف، معتمدا على جمع المعلومات الدقيقة عن سير عملية التدريس في الصف. وقد كان الهدف الرئيس من عملية الإشراف الصفي هو منح المعلم الفرصة لينال (تغذية راجعة) معلومات راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس التي لديه.كما ويعتمد هذا النموذج في تقييم أداء المعلم على ما يمارسه من أدوار وسلوكيات داخل الغرفة الصفية، إذ يتم جمع البيانات حول ما يحدث في الغرفة الصفية مباشرة وما يتم جمعه من معلومات خلال قيام المعلم بأدواره المهنية في غرفة الصف. (Cogan,1973)

تعد العلاقة التي تبنى بين المشرف والمعلم عاملاً أساسياً في تطوير أداء المعلم وخاصة العلاقة القريبة والقوية وقد حدد سيرجيوفاني (Sergiovani,1982) مبدأ عاما يرتكز عليه الإشراف الإكلينيكي، تنبثق منه سائر المبادئ الأخرى، ألا وهو مبدأ الزمالة أما المبادئ التفصيلية لأنموذج الإشراف الإكلينيكي فهي:

1. إن المعلم ينفذ مجموعة معقدة من النشاطات والأعمال والأفكار والإنجازات التي تستدعي تحليلا دقيقا من قبل المعلم.

2. إن المعلمين مهنيون أكفاء ويبحثون دائما عن المساعدة والعون إذا ما قدمت لهم بطريقة أخوية زمالية وليس بطريقة سلطوية فوقية. وهذا يتوجب أن تكون علاقة تعاونية متبادلة بين المشرف والمعلم باعتبارهما زملاء.

3. ينظر للمشرف على أنه شريك للمعلم في أدواره وعمله ومحلل أكثر من مصحح ومزود بالمعلومات.

4. إن الهدف من الإشراف الإكلينيكي هو مساعدة المعلمين في تعديل ممارساتهم التعليمية، وبالطريقة التي يرغبون. ولذلك فإن هذا الأنموذج ما هو إلا استجابة لرغبات المعلم وحاجاته، وليس استجابة لتطلعات المشرف.

5. إن وظيفة المشرف هي مساعدة المعلم في اختيار الأهداف لعمله والتطوير والمتابعة والدعم والتعزيز وتوفير المساعدة الفنية لعمل المعلم المهني.

6. يزيد الأنموذج الإكلينيكي من رغبة المعلم في تطوير مهاراته نحو التحسن الذاتي.

خطوات عملية تقييم أداء المعلم في الأنموذج القائم على الإشراف الإكلينيكي:

تتمثل خطوات تقييم أداء المعلم وفق هذا الانموذج بما يلي:

1. الاجتماع التخطيطي:

ويسمى أحياناً اجتماع ما قبل الزيارة أو الاجتماع القبلي وفيه يوضع تصور عام لعملية الإشراف وتحديد الأهداف وسبل تحقيقها، وكيفية التأكد من تحقيق تلك الأهداف. وبناء (علاقة) قنوات الاتصال بين المشرف والمعلم، بطريقة سلسة ومريحة. وتقع على عاتق المشرف مسؤولية إشراك المعلم بتمرين نظري أو بروفة للدرس الذي سيلاحظ لاحقا. ويركز في هذا الاجتماع على رسم خطة للعمل يكون للمعلم كامل الحرية في صياغة الأهداف، والتعبير عن حاجاته، ورغباته، وطموحاته، وسبل تحقيق ذلك.

2. الزيارة الصفية:

ما ينبغي التركيز عليه، أثناء الزيارة الصفية، سلوك المعلم وممارساته التعليمية أثناء التدريس. ويتضمن ما يقوله وما يفعله، وكيف يستجيب الطلبة لذلك، وما يحدث فعلا أثناء كل نشاط تعليمي يقوم به المعلم أو الطلبة خلال الدرس.

3. اجتماع التغذية الراجعة:

إن توفير المعلومات الدقيقة والكافية للمناقشة هو العنصر الأساسي لاجتماع التغذية الراجعة الناجح. وهذه المرحلة– اجتماع التغذية الراجعة – ستأخذ الخطوات التالية:

أ. يعرض المشرف أو المدير المعلومات التي سجلت خلال الزيارة الصفية.

ب. يحلل المعلم ما قدمه خلال الحصة الصفية اعتماداً على المعلومات التي عرضها المشرف في الخطوة السابقة بحيث يكون دور المشرف هنا توضيح السلوكيات التي تمثلها المعلومات المسجلة.

ج. يفسر المعلم سلوكه وسلوك الطلبة وهنا يكون المعلم مقيما أكثر من المشرف.

د. يقرر المعلم، وبمساعدة المشرف (وأحياناً توجيه) المشرف، الأساليب البديلة لانتهاجها في المستقبل.

هـ. يعزز المشرف أهداف المعلم المعلنة للتغيير حين يوافق عليها، وأحياناً يعدل المشرف من هذه الأهداف إن لم تلق موافقة الاثنين.

خامساً: أنموذج القياس Measurement – Based Teacher Evaluation:

يرى مدلي (Medley, 1982) أنه من غير الملائم أن يتم تقييم أداء المعلم على أساس المخرجات أو صفاتهم الشخصية. لهذا فقد اقترحوا أن يتم تقييم أداء المعلم على أساس الإنجاز، أو الأداء. ذلك أن أداء المعلم أو إنجازه، غالباً ما يُعزى إلى سلوك المعلم أثناء التدريس (مثلاً كم عدد الأسئلة التي يطرحها؟).

ويرى أنموذج القياس أن عملية تقييم أداء المعلم، أو إنجازه تتضمن أربع خطوات رئيسية وهي:

1. تحديد العمل أو المهمة:

إن هدف أي نشاط تعليمي ينبغي أن يكون واضحاً ومعروفاً. وأي محاولة لتقييم أداء المعلم يجب أن تأخذ بعين الاعتبار علاقة هذا الإنجاز أو الأداء بذلك الهدف التعليمي. ولهذا كان لابد من تحديد المهمة التي سوف يقوم بها المعلم كخطوة أولى قبل التنفيذ. وتكمن أهمية تحديد المهمة للاعتبارات التالية:

أ. لاستخدامه كأساس لتحديد السلوك الملائم وغير الملائم.

ب. لاستخدامه كمؤشر، بأن المعلم الذي يمكنه أداء ذلك السلوك سوف ينجز المهمة بنجاح.

ج. لاستخدامه كأساس لمقارنة الأداء بين المعلمين.

2. تحضير السجل:

يسعى المقوم في هذه الخطوة للحصول على سجل للأداء أو الإنجاز. وهذا السجل يجب أن يكون نقاطي الشكل، لكي يتمكن من استخدام إجراءات متماثلة للحكم على أداء معلمين مختلفين.

3. رصد النقاط في السجل:

يقوم المدير أو المشرف بزيارة صفية للمعلم لملاحظة سلوكه التعليمي، ويملأ السجل بالنقاط التي يستحقها المعلم حسب كل عنصر أو فعالية يشملها ذلك السجل.

4. تقييم النقاط (العلامات):

يقوم المقوم بمقارنة النقاط التي حصل عليها المعلم بمعيار أعد مسبقا، يحدد المستوى المتوقع من المعلم. وهذا المستوى المعياري للأداء يوضح الحد الأدنى من العلامات التي يجب أن يحصل عليها المعلم ليقال أن أداءه كان ممتازاً، أو جيداً، أو مرضياً، أو ما إلى ذلك.

إن إيجابيات هذا الأنموذج تتمثل في أنه يحدد المهمة، فلذلك يعرف المعلم مقدما ما المتوقع إنجازه، ويوفر الكثير من الموضوعية من خلال أسلوب النقاط التي يرصدها المقوم عن نشاط أو فعالية يقوم بها المعلم. إلا أنه هناك مواطن ضعف تتمثل في أن هذا النموذج ليس بالأسلوب السهل لتقييم أداء المعلمين، ولكنه الأسلوب الأفضل. حيث إن عملية تحضير سجل بنقاط محددة تبدو سهلة لكنها من الناحية العملية في غاية الصعوبة.

سادساً: النماذج الطبيعية أو الفنية (Artistic or Naturalistic Models):

تعد النماذج الطبيعية لتقييم أداء المعلم الأكثر تطوراً من بين النماذج الخاصة بتقييم أداء المعلم التي تم تناولها سابقاً. إذ تخرج هذه النماذج عن النظرة التقليدية لتقييم أداء المعلمين حيث يرى واضعو هذه النماذج أن المعلم يشبه الفنان الذي يتأثر بمواقف لا يمكن التنبؤ بها مما يقتضي الخروج عن الطريقة التقليدية لتقييم أداء المعلم القائمة على افتراضات تحدد نوعية الأداء ونواتجه، فهذه النماذج ترى أنه من الصعب التحديد المسبق للسلوكيات والممارسات التعليمية التعلمية التي تصدر عن المعلم قبل معرفة المواقف الحقيقية التي يعمل بها، وبالتالي إن هذه النماذج تبين أن عملية تقييم المعلم يجب أن تأخذ المنحى الفردي انطلاقاً من خصوصية المواقف التي يعمل بها كل معلم. وبالرغم من أن هذه النماذج هي الأكثر مواكبة للتطورات والمتغيرات التي يصعب التنبؤ بها إلا أنها غير مطبقة ودرجة استخدامها قليلة (McGreal, 1983).

أنواع التقويم:

تشير الأدبيات التربوية إلى العديد من أنواع التقويم ومسمياته، تلك الأنواع والمسميات التي تختلف باختلاف ونوعية وطبيعة الوسائل والأدوات التي يعتمد عليها من اختبارات ومقاييس وغيرها. وفي موضوع تقويم أداء المعلم يمكن ذكر نوعين هما:

- **التقويم التكويني(البنائي):** ويهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر منظومة التعليم بجميع مراحلها وخطواتها، وبيان مؤشرات القوة والضعف في كل منها وتعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولا بأول، وبشكل بنائي (يوسف والرافعي،

1999). ويتم إجراء هذا النمط من التقويم في بداية البرنامج وأثنائه، ويعد التقويم الصفي أحد أكثر تقنيات التقويم التكويني شيوعا. والهدف من هذا النمط من التقويم تنمية جودة تعليم الطالب، ويستند التقويم التكويني إلى مبدأ التغذية الراجعة. وذلك بالإفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير الخطوات التالية وتحسينها (فرج، 2006).

وتمر عملية التقويم التكويني بثلاث مراحل (الحريري، 2008) هي:

1- مرحلة التقويم التشخيصي: يقوم المقوم في هذه المرحلة بجمع المعلومات حول المعلم. وتحليلها بالتعاون مع الأشخاص المعنيين، ووضع خطط العلاج لإعطاء المعلم فرصة لتطوير أدائه وتحسين ممارساته. ومن ضمن خطط العلاج، إلحاق المعلم ببرنامج تدريبي ونوعي مبني على حاجاته، أو إشراكه في مشاغل تربوية تلبي احتياجاته المهنية والتدريبية، أو ربما استخدام أساليب أخرى يتفق عليها أخصائي التقويم والمشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمدرس الأول. ويهدف التقويم التشخيصي إلى تشخيص ممارسات المعلم. والعمل على تطويرها، ووضع خطط العلاج اللازمة وتنفيذها ومتابعتها، وعلاج نواحي القصور، وإعطاء المعلم الفرصة لتطوير أدائه، مع توفير البيئة المناسبة لذلك.

2- مرحلة التقويم الحكمي: تتم متابعة المعلم ميدانياً من خلال خطط الإشراف ومتابعة التي وضعت له طول فترة التقويم التشخيصي بعد أن يعطي تقريراً حكيماً في نهاية الفترة الزمنية المحددة، وتوظيف استمارة مشتركة تحدد الإطار المرجعي لتقويم أداء المعلم يشارك في ملئها مدير المدرسة والمدرس الأول، ويقوم أخصائي التقويم التربوي بملئها في حالة عدم وجود مدرس أول في المدرسة.

3- مرحلة تحليل الأداء ووضع خطط العلاج: ويتم في هذه المرحلة تحليل أداء المعلم وفقاً للمادة العلمية وإدراك بنيتها المنطقية، والخطط التعليمية، وخطط الدروس واستراتجيات التدريس والتنظيم، وتقويم المعلم للتلاميذ، وتحليل النتائج، ووضع خطط العلاج وتشخيص نواحي القوة والضعف، ودرجة قدرة المعلم على تنظيم البيئة المادية الفعالة، والتواصل اللغوي عند المعلم في عملية التعليم والتعلم.

– **التقويم التجميعي (الختامي)**: ويعرف أيضا بالتقويم النهائي، حيث يهدف إلى إصدار الحكم بصورة نهائية على المخرجات المكملة لأي موقف أو برنامج تعليمي، أو لأية عملية تعليمية على الإطلاق. والتقويم التجميعي كما يدل عليه اسمه هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تمكننا من إصدار حكم نهائي على أحد عناصر منظومة التعليم، أو على

المنظومة بكامل عناصرها، ويعد هذا النمط من التقويم شاملا في طبيعته، كما يعمل على توفير عامل المساءلة ويستخدم لاختبار مستوى التعليم في نهاية البرنامج.

ويكون هذا النوع بعد مرحلة التطبيق وتكرار الأداء (الممارسة) ويجريـه المعلـم أو المدرب بغرض قياس درجة تحقيق الأهداف المحددة أو المخطط لهـا مـسبقا مـن خـلال اختبارات تعكس درجة اكتساب أو إتقان اللاعبين أو الطلبة للمهارة أي درجة تحقق أهـداف المنهج ككل أو في جزء رئيسي فيه كالوحدة التعليمية أو التدريبية وذلك بهدف اتخاذ قرارات عملية قبل نقلهم إلى مستوى جديد، أو اعتبار نتائجه نقطة بدء ملائمة لتدريب ولتعلم لاحق، إذ قد يقوم بدور التقويم التكويني وخاصة في مواقف التدريب والتعلم المستمر.إضافة لدوره فـي المقارنة بين المجموعات المختلفة والأفراد المختلفين في نواتج التدريب والتعلم وذلك لتقـويم هذه النواتج في ضوء مختلف الطرق والأساليب (الطائي، 2009).

ويستخدم التقييم الختامي كأداة لاتخاذ القرارات حول الاشخاص من حيـث الترفيـع والترقية ومنح العلاوات والتثبيت (Sawa,1995).

ويشتمل التقويم الختامي على ما يلي (Torchim, 2007):

- تقويم النتائج: يختبر ما إذا كان البرنامج أو التقنية قد أحدث الأثر الملحوظ في حـصيلة محددة.
- تقويم الأثر: هذا أوسع، ويقيم كل الآثار الناتجة مقصودة أو غير مقصودة للبرنامج أو التقنية ككل.
- التحليل الثانوي: يعيد اختبار البيانات الموجودة من أجل تناول أسئلة جديـدة أو اسـتخدام وسائل لم تستخدم من قبل.
- ما وراء التحليل: يدمج نتائج مختلف الدراسات من أجل الوصول إلى ملخص أو حكـم عام حول موضوع التقويم.

واضح أنه يمكن تقسيم أغراض التقويم إلى فئتين عريـضتين تلـك التـي تعـرف باعتبارها تجميعية (أي التي تستهدف اتخاذ قرارات لها عواقب)، والتي تعرف بأنها تكوينيـة (بقصد تحسين المهارات المهنية للمدرسين). إن غربلة المدرسين غير الملائمين واسـتبعادهم وتوفير شاهد ودليل قانوني، أو مشروع يمكن الدفاع عنه، هي كلها وظائف تجميعية أو نهائية، وتقديم تغذية راجعة بناءة، وتقدير الممارسة الفائقة، وتعزيزها،وتوفير توجيه للتنمية المهنيـة للمدرسين، ولتوحيد المدرسين والإداريين بحيث يحققون تعلما مستحسنا عند التلاميذ، كل هذه

أغراض تكوينية، والغرضان الرئيسيان لتقويم المعلم هما (1) ضمان الجودة (2)التنمية المهنية.

يرى جابر(2006)،أن الأهمية النسبية لهذين الجانبين من جوانب التقويم تختلف اختلافاً له مغزى بالنسبة للجماعات المختلفة، فالمشرعون وصناع السياسة يميلون إلى تقييم وتثمين الأغراض النهائية أو التجميعية التي تتعلق بضمان الجودة، والمساءلة وهم يبرزون النقطة القائلة بأن المدارس العامة هي بعد كل شيء مؤسسات عامة ينفق عليها من أموال دافعي الضرائب، وأن الجمهور له اهتمام مشروع بجودة التدريس الذي يحدث في هذه المدارس وعن طريق نظام تقويم المدرس يستطيع الجمهور من خلال مشرعيه، والمسؤولين في المنطقة التعليمية أو الوزارة، ومجالس التربية المحلية، والقائمين على الإدارة أن يضمنوا جودة التدريس، والأب الذي يلحق طفله بمدرسة عامة له حق في أن يتوقع حدا أدنى من الأداء.

والمربون من ناحية أخرى يميلون إلى التفكير في أنه ينبغي أن يصمم تقويم المدرس بغية التنمية المهنية، وتحسين التدريس،ويذهب الممارسون ذوو الخبرة الى أن الحوار المهني عن التدريس، في بيئة آمنة تدار بواسطة المدرسين ,هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن أن يحسن المدرسون بها ممارستهم.

أهمية التقويم:

يلعب التقويم دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث يسهم في إدارة العملية التعليمية ونجاحها وذلك من خلال متابعة عملية التقويم للخطوات التعليمية ومراحلها، ومن ثمّ نتائجها راصدة بذلك أداء ونجاح كلٍ من الطلبة والمعلمين والمنهاج الدراسي.

ويجدر القول بأن أهمية التقويم والتقويم الذاتي على وجه الخصوص تكمن في مساعدته للطلبة في الاستقلال وتنمية مهارات التعلم الأساسية لديهم. كما يعد التقويم عند دمجه بالمهام التعليمية جزءا من الخبرة التعليمية (Booth, et.al, 2002).

ويعود سبب اهتمام العلماء والباحثين التربويين بالتقويم لعدد من الأسباب، أهمها:

1- أن تعليم الطلاب وسلوكياتهم تتأثر عادة بمتطلبات التقويم (McMahon & Luca, 2001).

2- يعد معيار التقويم من أهم المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تصميم برامج التعليم واختيار استراتيجيات التعليم التي ينبغي تطبيقها.

3- تحتاج أنظمة التعليم المرنة الفعالة إلى التقويم لتتلائم مع متطلبات التعليم الجديدة (Hyde, et. al, 2002).

4- هناك حاجة متزايدة نحو دمج التقويم مع العملية التعليمية للطلبة والأداء الوظيفي للمعلم.

5- كما أن هناك عدة أغراض لتقويم الأداء، منها الغرض التشخيصي والذي يهدف إلى تشخيص معرفة الطالب وما ينبغي تعليمه له على نحو يزيد من مهاراته ويساعد في تحسين مستوى الأداء لديه أيضا الغرض التعليمي والذي يهدف إلى تقويم الأداء التعليمي للطالب من خلال مراقبة الأنشطة التعليمية التي يمارسها(Slater, 1993).

وأخيراً يهدف تقويم الأداء إلى الحكم على مستوى كفاءة الطالب في مادة ما. وبالتالي فإن إستراتجيات تقويم الأداء هي الأفضل استخداما لمراقبة مهارات الطالب والعمل على تنميتها.

أنظمة تقويم أداء المعلم:

لنجاح تقويم أداء المعلم فإن ذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم مراعاة الأنظمة التالية:

1. نظام معدلات الأداء

يتطلب قياس أداء المعلم وضع معدلات أداء لجميع المهام التي يؤديها من أجل معرفة درجة تحقق الأهداف المرجوة كمًا ونوعًا، ويقصد بمعدلات الأداء الوصف المكتوب لدرجة الجودة التي يجب أن يؤدي بها الفرد الأعمال المحددة التي تتضمنها وظيفته، والتي تتوقعها الإدارة منه. وذلك على وجه مرض للغاية، وفى ظل ظروف العمل الحالية، فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد في الحكم على أداء المعلم لعمله، ولابد أن يسهم المعلم بالتعاون مع رؤسائه في وضع معدلات الأداء، لأن ذلك يؤدي إلى تحويل معدلات الأداء إلى واجبات حقيقية، كما يؤدي أيضًا إلى تقبل المعلمين لهذه المعدلات. وإن ممارسة المعلمين للتقويم الذاتي يمكنهم من تعرف درجة التقارب، أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلي لهم. وفى ضوء التعريف السابق لمعدلات الأداء فإنه ينبغي أن تسجل كتابة حتى يمكن تعميمها، وحتى يتفهمها الرؤساء، والمرؤوسون (العالي، 2002).

يفترض أن تتضمن معدلات الأداء درجة الجودة التي يجب أن يؤدي الفرد بها العمل الموكول إليه. كما يجب أن تتضمن الأعمال المحددة للوظيفة دون المسؤوليات، والواجبات العامة غير المحددة. وأن تصف منظومة الأداء المحقق لغاية العمل.كما يجب أن توضع هذه

المعدلات في ضوء الظروف القائمة، والتي يعمل الأفراد في ظلها، وليس في ظروف مثالية غير نموذجية غير محققة حاليًا.وهناك أربعة أنواع من معدلات الأداء هي (هلال، 2007):

- **المعدلات الكمية:** وتشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة بشكل مرض.
- **المعدلات النوعية:** وتشير إلى درجة الجودة في أداء العمل.
- **المعدلات الزمنية:** وتشير إلى العمليات المراد انجازها خلال فترة زمنية محددة.
- **معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل:** وهي تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة، والفعالية المطلوبة.كما ينبغي عدم الخلط بين إجراءات العمل، وبين معدلات الأداء، فالإجراءات تمثل ما يقوم به المعلم فعلاً في مجال العمل، في حين أن معدل الأداء يعبر عن المقاييس التي يتم وضعها لمعرفة مستوى العمل المقبول، إن النجاح في تحقيق معدلات عالية للأداء لا يمثل بالضرورة مؤشراً حقيقيًا عن فعالية، وكفاءة المعلمين، فمن الممكن أن يعزى ذلك إلى توافر الإمكانات، أو وجود مناخ تنظيمي فعال يحيط بالمعلم، والتلاميذ.

2. **نظام الصفات الشخصية:** فينطوي هذا النظام على صفات محددة تتصل بشخصية المعلم، وخصائصه مثل؛ التعاون، والالتزام، والمبادأة، والانتماء، والصدق، ومقدرته على تحقيق الأهداف، ودقته في الأداء، وحرصه على مصلحة المؤسسة التعليمية، ومقدرته على تحسين الوسائل التعليمية، وطرق التدريس، وما شابه ذلك من صفات تمكن المعلم من ممارسة أنشطته على نحو أفضل، وهناك بعض التحفظات التي تؤخذ على نظام الصفات الشخصية وهى: صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توافرها في المعلم الكفء، واختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل واختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لآخر، ومن المآخذ أيضا صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التي يعيش فيها، أو التي يعمل فيها، إذ إن البيئة عادة ما تؤثر على تلك الصفات، وتوجهها وجهة معينة.

3. **نظام الفعالية العامة للمعلم:** يركز هذا النظام على مستوى الفعالية العامة لدى المعلم باعتبارها الغاية العليا التي تنشدها المنظمات التعليمية، وتنطوي الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت، والحكم على أداء المعلم في ظل نظام الفعالية العامة يرتكز على تقديرات عامة حول الأسئلة التالية (مدبولي، 2002):

1. ما درجة فاعلية المعلم في تحقيق الأهداف الخاصة بوظيفته ؟

2. ما درجة فاعلية المعلم في تحقيق الربط بين أهدافه، وأهداف المنظمة التعليمية، وأهداف المجتمع ؟

3. ما درجة فاعلية المعلم في تقديم المقترحات التي تفيد في تطوير المنظمة التعليمية ؟

4. ما درجة فاعلية المعلم في تطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الحالية، والمستقبلية؟

شروط تقويم الأداء وأسسه: لكي تنجح عملية تقويم الأداء للمعلم وتكون فعالة لا بد من توفر شروط وأسس أوردها المقطرن وجمل(2010) على النحو التالي:

1. الموضوعية: يجب أن يكون التقويم موضوعياً وبعيداً عن العوامل الذاتية والشخصية والمحاباة بين القائم على التقويم والمعلم.

2. الشمول: يجب أن يشتمل التقويم على مختلف جوانب أداء المعلم.

3. الاستمرارية: فالتقويم الناجح هو الذي يستمر مع العملية التربوية،وفعالياتها المختلفة باستمرار وطوال العام الدراسي، وليس لفترة معينة،أو وقت معين,لأن عملية التقويم يجب أن تصاحب وسائل تحقيق الأهداف،حتى عند أي إنحراف،في الوقت المناسب،للقيام بتصحيح الانحراف أولاً بأول،ونقف على النمو في جميع مراحله وخطواته.

4. الديمقراطية: يجب إشراك المعلم في عملية التقويم، في: وقته، وفي أسلوبه، وأخذ رأيه ومناقشته بحيث يكون المعلم ذا فاعلية في عملية التقويم.

5. تنوع أساليب التقويم: يجب أن تكون أساليب التقويم متنوعة،ومتعددة،ومبتكرة، ومواكبة للتقدم، والتحديث، ومناسبة للمعلم,وخبرته، ومهارته.

6. التشخيص والعلاج: إن عملية التقويم عملية تشخيصية، بحيث تبين مواطن القوة والضعف في أداءالمعلم،لذلك يجب أن يقدم العلاج،فتعزز نقاط القوة،ويخطط لمعالجة نقاط الضعف.

7. مراعاة الفروق الفردية : إن المعلمين مختلفون في إتجاهاتهم،وميولهم،وقدراتهم وامتلاكهم للكفايات اللازمة،وشخصياتهم،ولذلك عند التقويم يجب مراعاة هذه الجوانب.

8. أثر التقويم: يجب أن يترك التقويم أثراً طيباً في نفوس المعلمين، حتى يتقبلوا التوجيهات وينفذوها دون ضيق أو إكراه.

9. التقويم اقتصادياً: يجب أن يكون التقويم إقتصادياً في لوقت، والجهد، والمال، فالتخطيط السليم للتقويم يوفر الوقت، والجهد، والمال.

وقد أكد (المغربي،1997) على أن شروط التقويم الفعال هي:

- استخدام مفاهيم ومعايير موضوعية موحدة لقياس وتقويم الموظفين في العمل الواحد أو المجموعة الوظيفية المتجانسة بما يكفل وحدة موضوعية القياس والتقويم.

- اعتبار أن التقييم ليس تصيدا للأخطاء أو اتهاما أو تجريحا لشخص الموظف وإنما هو تعرف على نمط ومستوى أدائه الفعلي مقارنا بالأداء المستهدف أو المفترض لتحديد ما يتواجد من قصور ومساعدة الموظف على تداركه.

- توفر نظام فعال للاتصال فيما بين الرؤساء والمرؤوسين على اختلاف مستوياتهم، يتيح النقل الواضح والسليم لمفهوم وأهداف ومعايير التقويم للمرؤوسين، وكذلك نقل آراء وملاحظات المرؤوسين لرؤسائهم.

- استقصاء المعلومات عن أداء الفرد من مصادرها الأصلية المعتمدة مثل الموظف نفسه ورئيسه المباشر.

- اشتراك المرؤوس في عملية تقويمه عن طريق التقويم الذاتي وتوضيح الانجازات.

وتكمن أهمية تقويم الأداء بالنسبة للمعلمين في كونها تقوي اندفاعهم نحو العمل وفرصة لتحقيق الذات في مجال المهنة وذلك في أنها توفر أداة موضوعية تسمح بالتمييز بين الأفراد عند صرف الأجور التشجيعية أو منح العلاوات والمكافآت، وتسهم في دعم العلاقة بين العاملين والإدارة، فوجود أساس يكفل الموضوعية والعدالة في الحكم على كفاءة المعلمين وتجنب المجال للمحاباة والأهواء الشخصية والوساطة للرؤساء التي تؤدي دون شك إلى تقوية علاقات العمل ودعم الثقة بين العاملين والإدارة، تسهم في اقتراح مجموعة من الوسائل والطرق المناسبة لتطوير سلوك المرؤوسين وتطوير بيئتهم الوظيفية بأساليب علمية وبشكل مستمر (الكردي، 2010).

أن عملية تقويم الأداء تسهم في إشعار المعلمين بمسؤوليتهم، فعندما يشعر المعلم بأن نشاطه وأداءه في العمل موضع تقييم من قبل المدير وأن نتائج هذا التقييم سيترتب عليها اتخاذ قرارات مهمة تؤثر في مستقبله في العمل وبذلك سيشعر بمسؤولية تجاه نفسه والعمل معاً وسوف يبذل كل جهده وطاقته التي يمتلكها لتأدية عمله على أحسن وجه كما تخلق شعوراً لدى الفرد بانتمائه للجهة التي يعمل فيها ويحفزه على المساهمة الجادة في تحقيق الأهداف المرسومة خاصة إذا كانت هذه الأهداف قد جرى إقرارها بالتشاور والتعاون بين الرئيس والعاملين معاً.

أساليب تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية

إن عملية تقويم أداء المعلم عملية شاقة، فهي تتجاوز مجرد تجميع البيانات والمعلومات، والشواهد الخاصة بأداء المعلم، وإنما تتضمن أيضًا التحليل العلمي الرصين لتلك المعلومات، والشواهد في ضوء أهداف محددة سلفًا، وتتلخص خطوات تقويم أداء المعلم في الآتي؛ تحديد مستويات الأداء التي يجب أن يحققها المعلم، وتجميع المعلومات الخاصة بالأداء الفعلي للمعلم، وتحليل النتائج التي أسفرت عنها هذه المعلومات الفعلية، ومقارنتها بما يجب تحقيقه، وتحديد مصادر الفروق (Dardis, 1998). ويجب أن تتم الخطوات السابقة في ضوء أساليب أو طرق موضوعية منها:

1. **مقابلة المعلم**: ويستخدم هذا الأسلوب في بداية تعيين المعلمين ومن محاذير هذا الأسلوب أنه قد ينشأ تباين نتيجة الاختلافات في تفسير وتقييم الاستجابات التي تصدر عن المعلم، وقد أثبتت الدراسات أن معامل الارتباط بين نتائج تقويم المعلم تبعًا لهذا الأسلوب، ونتائج الأساليب الأخرى لتقويم أدائه يعد ضعيفاً. وهذا يعني أنه لا يمكن الاعتماد كلية على هذا الأسلوب لمعرفة الجوانب المعرفية، والمهنية، والاجتماعية للمعلم.

2. **اختبار كفاءة / مقدرة المعلم**: وفيه يجيب المعلم عن أسئلة اختبار يقيس كفاءته الذاتية الأكاديمية، والكفاءة في التدريس، والكفاءة الاجتماعية، وأن معامل الارتباط بين نتائج هذا النوع من الأساليب، وبين نتائج تقويم أداء المعلم تبعًا للأساليب الأخرى يعد ضعيفًا، ويعزى ذلك إلى أنه لا يوجد اختبار يمكنه أن يقيس بكفاءة كل من التزام المعلم المهني تجاه تلاميذه، وقابلية المعلم لاتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب داخل الحصة، والمسؤولية الاجتماعية للمعلم تجاه تلاميذه. ومن عيوب هذا الأسلوب أنه غير ثابت في قياسه للكفاءة الذاتية للمعلم، إلا أنه يستبعد فيه التحيز الذي ينجم من المقابلة الشخصية، كما أن نتائجه قابلة للتبرير إلى حد ما.

3. **تقويم أداء المعلم بالملاحظة الصفية**: إذ تعد من أكثر أساليب تقويم أداء المعلم شيوعًا، وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال تأهيل المعلم أن الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات الملاحظة من أكثر الأساليب موضوعية لتقويم الأداء التدريسي للمعلم، فهي تتيح ملاحظة سلوكه التدريسي مباشرة داخل حجرة الدراسة، وفى أثناء تعلم التلاميذ حتى يمكن معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه مما يساعد في تطوير برامج التأهيل، والتدريب أثناء الخدمة. ويوجد نظامان يمكن استخدامها في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلمين في أثناء التدريس وهما(خميس، 2000):

أ- نظام القوائم سابقة الإعداد؛ ويستخدم هذا النظام في ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس عن طريق تحديد أنماط السلوك التدريسي مسبقًا أي قبل بدء عملية الملاحظة في ضوء تصور الأداء، ثم رصد ما يحدث منها داخل حجرة الصف، بحيث تحدد وتصاغ هذه الأنماط في شكل عبارات سلوكية تتضمن الأفعال التي تصدر عن المعلم في أثناء التدريس، وفى ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على عبارات تصف السلوك المتوقع من المعلم أثناء عملية التدريس.

ب-نظام التصنيفات أو المجموعات؛ ويستخدم هذا النظام في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس، يتم فيه رصد تكرار الأداء الذي يصدر عن المعلم، والتلميذ أثناء التدريس، ويعتمد في ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها أداء المعلم، والتلميذ إلى أنماط نوعية بالإضافة إلى رصد السلوك المشترك، ويهدف هذا النظام إلى تحديد نمط الأداء الذي يتميز به المعلم في التدريس حتى يسهل تعرف إيجابياته وسلبياته قياساً على معايير محددة.

ويتطلب تقويم الأداء التدريسي للمعلم أن ينظر إلى التدريس في سياقاته المتعددة، وبطريقة حيوية، وأن تتعدد مصادر جمع المعلومات عنه، ومن ثم فإن أسلوب الملاحظة الصفية بمفرده لا يعطى صورة كاملة لما يفعله المعلم في الفصل(عبد الغني،1999).

4. تقديرات التلاميذ: وفيه تستخدم تقديرات التلاميذ في تقويم أداء معلميهم من خلال تطبيق بعض استطلاعات الرأي، والاستبيانات المفتوحة، أو المقيدة.وأشارت بعض الدراسات التربوية أن التقديرات التي يصدرها المتعلم على معلمه تتأثر بالتكوين الإدراكي لكل منهما، وبما يحمله من اتجاهات، وقيم، وقد يكمن الفرق الأساسي بين المعلم، والمتعلم في هذا المجال في كون المعلم، وبحكم دوره التعليمي داخل حجرة الدراسة أكثر مقدرة من المتعلم على ترجمة اتجاهاته وقيمه إلى سلوك فعلي في حجرة الدراسة. فيحكم على تلاميذه في ضوء تفضيلاته القيمية، ويتفاعل معهم على هذا الأساس(عبيد،1999).

5. تقييم الزملاء: تبعًا لهذا الأسلوب يقوم زملاء العمل من المعلمين بملاحظة أداء بعضهم البعض، من حيث فحص خطة الدرس، ومتابعة المهارات التدريسية أثناء الحصة، وأساليب المعلم مع تلاميذه. ويعد أسلوب تقييم الزملاء من أكثر أساليب تقويم الأداء نفعًا، لأنه يكشف مجالا واسعًا من أنشطة التعليم التي يتبعها المعلم، إلا أنه يستغرق وقتًا طويلا، ومن الممكن أن يحدث تضارب بين وجهات نظر الزملاء تجاه من يقومون بتقويم أدائه. وقد أشارت بعض الدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم إلى أن تقويم الزملاء لبعضهم بعضاً أدى إلى تحسن ملحوظ في:

- تحصيل التلاميذ.
- اتجاهات المعلمين نحو بعضهم بعضاً، ونحو تقويم الأداء بصفة عامة.
- العلاقات الإنسانية بين المعلمين(Hanson, K. Mar Jorie , 1992) .

6. تحصيل التلاميذ: وهو من الأساليب المتبعة في تقويم أداء المعلم وفيه تستخدم نتائج اختبارات التلاميذ التحصيلية – وهى تلك الاختبارات التي تقيس ما حصله كل تلميذ في فترة زمنية معينة – كدليل على سلوك المعلم التدريسي مما يساعد في تقويم أدائه، ويتم ذلك في ضوء ترتيب التلاميذ، أو الفصول الدراسية طبقًا لمعايير معينة. كما أن الاختبارات التحصيلية إذا ما طبقت على التلاميذ تحت شروط معينة، فإن نتائجها يكون لها ارتباط إيجابي بسلوك المعلم التدريسي داخل حجرة الدراسة(الشكور،2001).

ويعاب على هذا الأسلوب أن نتائجه ترتبط بنتائج الاختبارات التحصيلية،وبعض المتغيرات كذكاء التلاميذ، أو مستوى طموحهم مما يؤثر في نتائج الاختبارات التحصيلية أكثر من ارتباط ذلك بسلوك المعلم التدريسي معهم (عطوي،2004).

7. التقويم الذاتي: وهو أحد أهم المصادر لجمع المعلومات عن أداء المعلم، حيث إن المعلم يكون على وعى بآماله، وتطلعاته، واهتماماته، وإنجازاته، والأمور المتعلقة به أكثر من وعى الآخرين بها. ويتطلب التقويم الذاتي محاسبة النفس، واكتشاف الأخطاء، وتقدير العواقب والنتائج، والتخطيط لعمل أفضل، كما يتطلب هذا الأسلوب من التقويم أيضًا نضجًا عقليًا ونفسيًا، واجتماعيًا وأخلاقياً، وذلك أنه ليس من اليسير على غير الناضج أن يعترف بأخطائه. سعياً للوصول إلى الأفضل، إلا أنه لا يمكن الاعتماد على هذا الأسلوب بمفرده في اتخاذ بعض القرارات المسؤولة كالترقية، أو الفصل، أو التعيين، أو النقل. وحتى يستطيع المعلم أن يُقوم أداءه التدريسي يجب أن يكون ماثلا في ذهنه مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال، ومن هذه الأسئلة ما يلي(جامل، 2000):

- ما أهداف الدرس؟
- ما المطلوب من المتعلم تحقيقه في ضوء الأهداف التي سبق إعدادها؟
- ما أسلوب أو أساليب التدريس المناسب لتحقيق الهدف؟ وما السلوك التدريسي الذي يجب أن يتبعه المعلم لتحقيق ذلك الهدف؟
- ما خطوات التسلسل المنطقي لتعليم الدرس ؟ وكيف يرتب المعلم المواد التعليمية التي يقدمها في ضوء ذلك التسلسل؟

- كيف ينظم المعلم تلاميذ الفصل أثناء الأنشطة الحرة؟

وقد ذكرت كل من فيفرودنلاب (1997) إلى أن اسلوب التقويم الذاتي من بين الاساليب المهنية لتحسين التعليم. فالمعلم الناضج الذي يقوم سلوكه التعليمي باهتمام كبير يستطيع ــ في الغالب ــ أن يُعيّن مجالات لنموه. ويقوم المعلمون الفعالون بشكل مستمر بتقويم خطط دروسهم واختباراتهم واستراتيجياتهم التعليمية بوصفها جزءاً من عملية التعليم. وهناك أدوات للتقويم الذاتي منها: أداة دن دن (Dunn and Dunn) التي صممت للكشف عن أسلوب المعلم في التعليم, وأداة باتل للتقويم الذاتي (Battelle Self-appraisal Instrument) وقد تم تطوير المعايير الصحيحة للتعليم الفعال على هذه الأداة من خلال البحث في أدبيات هذا الموضوع ومن خلال جمع الحوادث الحرجة في التعليم .ووصفت أربعة أدوار تعليمية فيها للمعلم هي : قائد تعليمي ,وقائد اجتماعي، ومعزز للنماء الانفعالي الصحي، والمتصل بالآباء وبالزملاء ويضم كل دور منها عدة مبادئ. ويُقوم المعلم نفسه على كل مبدأ من حيث صلة ممارسته به ونجاحه في تطبيقه.

8. تقويم أداء المعلم بواسطة تقارير الوالدين(أولياء الأمور): في هذا الأسلوب يلعب الوالدان وأولياء الأمور دورا هاماً وكبيراً ومؤثراً في تعلم الطالب.كما أن تقارير الوالدين عن المعلمين عبارة عن مجموعة منظمة من المعلومات حول مرئيات الوالدين وأولياء الأمور عن جودة أداء المعلم. ويمكن جمع المعلومات من الوالدين وأولياء الأمور من خلال المسوح(الاستبانات)،والمقابلات وجماعات التركيز. ولكن يجب التعامل بحذر في استخدام المعلومات الواردة من الوالدين عن المعلمين، أو معادلتها بمعلومات أخرى تم جمعها عن المعلم بواسطة أدوات أخرى،وهذه المعلومات لها مزايا وعيوب، لتأثرها بمستوى ثقافة الوالدين ووضعهما الاقتصادي والاجتماعي ومتغيرات أخرى، إلا أنه يمكن أن ينتج عن ذلك معلومات يستفاد منها في تقويم أداء المعلم بعد التحقق من جودتها وصدقها وثباتها قبل استخدامها كأحكام تعزيزية (مع معلومات أخرى) للحكم المسبق على مستوى أداء المعلم وفاعلية أدائه الصفي (الدوسري، 2009).

9. تقويم الرؤساء في المهنة: حيث إن هناك العديد من الإجراءات التي يتخذها الرؤساء لتقويم أداء المعلمين تتمثل بالزيارات واجتماعات القائمين على تقويمهم من مشرفين تربويين، ومديري المدارس، ومدرسين أوائل وذلك طوال العام الدراسي، وتسجيل نتائج الزيارات والاجتماعات أولاً بأول في سجل خاص، كما يتم تقويم أداء المعلمين وتقدير كفاياتهم باستخدام أداة رسمية واحدة يتمثل في التقرير الختامي الذي يصدر في نهاية العام الدراسي،

ويحتوي هذا التقرير على أربعة عناصر رئيسية تندرج تحت كل منها بعض العناصر الفرعية وهي كما يلي: الشخصية وتشمل المظهر، وحسن التصرف، والحيوية والنشاط، وتقدير المسؤولية، ومعرفة العمل والإحاطة به؛ ويشمل درجة فهمه للمناهج، والمادة العملية، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية المتوافرة بالمدرسة. وأداء العمل ويشمل؛ الانتظام في العمل، والإعداد للدرس، والطريقة المستخدمة في التدريس، واستخدام الوسائل والتقنيات التربوية، ومتابعة الأعمال التحريرية والعملية، وأساليب التقويم المستخدمة، ومراعاة الفروق الفردية، والمشاركة في النشاط المدرسي، وتقبل التوجيهات، كما تشمل أثر المعلم في طلابه: ويشمل مقدرة الطلبة على التفكير العلمي، والمستوى المعرفي للطلبة، والمهارات المكتسبة، عنايتهم بالأعمال التحريرية والعملية، ومشاركتهم في النشاط المدرسي.

على الرؤساء في المهنة الإدراك بأن المعلم إنسان ينبغي احترام شخصيته، والعمل على تحقيق ذاته، وتدعيم حريته، وإرادته، وذلك انطلاقًا من أن التدريس مهنة لها أصولها العلمية، ومهاراتها الفنية، وإطارها الثقافي، ودستورها الأخلاقي، وبما أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه، وتقويمه، فإن تحديد بعض العوامل التي تساعد الرؤساء في نجاح عملية التقويم، تتطلب تقويمًا فعالاً لأداء المعلم (Smith, 1998).

ويمكن تلخيص هذه العوامل التي تساعد الرؤساء في إنجاح عملية التقويم في مراعاة المتطلبات الاجتماعية، والمعايير المحلية، وتوضيح الهدف من التقويم للمعلم موضع التقويم، ومناسبة أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المعلنة لتقويم الأداء، واستمرارية عملية تقويم الأداء وشموليتها وضرورة أن تتم وفق برنامج زمني محدد، ومن العوامل أيضا ضرورة أن تكون الأدوات المستخدمة لتقويم أداء المعلم ثابتة، وصادقة، وفعالة ومراعاة العدالة في تقويم أداء المعلم(Milanowski, 2004) .

10. ملف الأعمال Portfolio: ملف أعمال المعلم تجميع هادف ومنظم لأعمال المعلم وإنجازاته عبر فترة زمنية معينة، يتم مراجعتها في ضوء محكات محددة للحكم على درجة تحقيق أدائه للمعايير المنشودة. وتوفر أعمال المعلم وإنجازاته المتضمنة في ملف الأعمال لقطة أو صورة متحركة للتقدم في الأداء تختلف عن اللقطات التي توفرها الأساليب التقليدية للتقويم، حيث يشتمل ملف الأعمال على عينات من كتابات المعلم ومقالاته، ومصادر المعرفة التي اطلع عليها، وبعض التقارير التي تتضمن ملخصات لبحوث الأداء، والتجارب والأنشطة المخبرية أو المشروعات الفردية والجماعية التي قام بها، وعينات من أعمال الطلبة

ويمكن أن يشتمل ملف الأعمال على مواد سمعية وبصرية لأعمال قام بها المعلم أيضا، فضلا عن إحتوائه على مؤهلات المعلم والدورات التدريبية التي شارك بها.

إن المعلمين يحاولون انتقاء الأعمال التي يحتوي عليها ملف الأعمال على نحو جيد، وتنظيمها، وعرضها، ويمكن أن تتاح لهم فرصة عديدة للمشاركة في إعداد المحكات المستخدمة في تقويم ملف الأعمال، وكذلك التدريب على التقويم الذاتي، وتقويم الأقران لأعمالهم بانتظام وتقديم تغذية راجعة مستمرة.

ويكون ملف الأعمال وسيلة تقويم مفيدة في حالة الاهتمام بتنمية مهارات التدريس، وتنمية التنظيم الذاتي لدى المعلمين، ومهارات التعليم ويدمجهم في تقويم تقدمهم في التدريب المستدام، ومثال ذلك فإن عينات الكتابة يمكن أن توثق التغيرات التي تحدث للتفاعل مع الطلبة عبر فصل دراسي كامل، وهذا التوثيق يمكن استخدامه كأساس لمساعدة المعلمين في ملاحظة تقدمهم وتقويم أدائهم ذاتيا.

11. ملف الأعمال الرقمي: إنتشرت في الآونة الأخيرة برمجيات كمبيوترية، تسمح للمعلم بتنظيم وتسجيل وتأمل أعماله في ما يعرف بملف الأعمال الرقمي. ويكون هذا الملف الرقمي بمثابة أرشيف إلكتروني يضم مئات الصفحات والأعمال سواء أكانت مكتوبة، أم مصورة، أم سمعية، ويتيح لصاحبه المرونة في إعداد الملف ولقارئه الإطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله وكذلك تقويم مهارات التدريس المتضمنة في تلك الأعمال.

وإذا كان ملف الأعمال أداة فعالة لتقويم أداء المعلم، فإن المنظومة التعليمية تتخذه أيضا كأداة لتأمل رسالتها ورؤيتها بمنظور جديد. ويسهم هذا التفاعل في فهم الرؤية كوثيقة حية تؤثر وتتأثر بعمل كل من المعلمين والطلبة (حسن، 2008).

مجالات تقويم أداء المعلم:

تعتقد كل من دانيلسون وماكغريل (Danielson, Macgreal, 2000) أن مجالات تقـويم المعلم تتضمن النقاط التالية:ـــ

أولاً: مجال التخطيط والإعداد

ويتضمن هذا المجال فهم المعلم الجيد والشامل لعمليات تخطـيط وتـصميم وتقـويم التدريس بالإضافة إلى فهمه المادة العلمية التي يقوم بتدريسها ومعرفته بخصائص المتعلمـين أما مكونات هذا المجال فهي:ـــ

1ــ المقدرة على صياغة النتاجات التعليمية واختيارها.

2ــ المقدرة على التعرف على المصادر والإمكانيات المتوافرة.

3ـ إظهار المعرفة بمحتوى المادة المراد تدريسها.

4ـ إظهار المعرفة بخصائص المتعلمين.

5ـ تصميم عملية تعلم التلاميذ.

6ـ تقوية عملية تعلم التلاميذ.

ثانياً: البيئة الصفية

ويشمل هذا المجال مقدرة المدرس على إيجاد البيئة الصفية المناسبة لعملية التعليم وهي تشمل المكونات التالية:ـ

1ـ إيجاد بيئة من الإحترام والوئام.

2ـ إيجاد ثقافة للتعلم.

3ـ المقدرة على إدارة الصف.

4ـ المقدرة على إدارة سلوك المتعلم.

5ـ المقدرة على تنظيم الفراغ والبيئة الطبيعية في الصف.

ثالثا: التدريس

ويشمل هذا المجال قدرة المعلم على إدماج التلاميذ في عمليات تعلم المحتوى وهو يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تجعل الطالب قادراً على التعلم ومكونات هذا المجال هي:ـ

1ـ المقدرة على التواصل بدقة ووضوح.

2ـ إستخدام أساليب طرح الأسئلة والمناقشة.

3ـ المقدرة على إدماج الطلبة في عملية التعلم.

4ـ توفير تغذية راجعة للتلاميذ.

5ـ البرهنة وإظهار المرونة والتجاوب.

رابعا: المسؤوليات المهنية:

وهي تتضمن مسؤوليات المعلم المهنية الإضافية والمتمثلة في تقويم الذات والتواصل الأكاديمي مع أولياء الأمور والمشاركة في عمليات النمو المهني ومكونات هذا المجال هي:ـ

1ـ التأمل والتفكير في التدريس.

2ـ المحافظة على سجلات دقيقة.

3ـ التواصل مع أسر الطلبة.

4ـ المساهمة بتطوير علاقة المدرسة بالبيئة.

5ـ النمو والتطور مهنياً.

6ـ إظهار المهنية أو الاحترافية.

أما ميدلي وشانون(Medley & Shannon(1995 فيريان أن مجال تقويم المعلم يتضمن النقاط التالية:ـ

1- قياس المعرفة المتعلقة بالموضوع المراد تعليمه أو ما يطلق عليه محتوى المعرفة.

2- قياس المعرفة المتعلقة بأداء المعلم في التدريس أو ما يطلق عليه المعرفة المهنية.

أما مكجريل (MC Greal (1983 فيرى أن مجالات تقويم المعلم تتضمن المجالات التالية:ـ

1ـ البيئة الصفية.

2ـ الإعداد والتخطيط.

3ـ التدريس.

4ـ التقويم.

5ـ التواصل والمسؤوليات المهنية.

وباختصار شديد يمكن القول أن مجالات تقويم المعلم تتضمن النقاط التالية(الآغا 2004):ـ

1ـ تقويم المعرفة المتعلقة بالمادة العلمية وأساليب تدريسها.

2 ـ تقويم المعرفة المتعلقة بعملية التعلم وخصائص المتعلمين.

3ـ تقويم المعرفة المتعلقة بإجراءات تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس.

4ـ تقويم المعرفة المتعلقة بالنمو والتعلم المهني لدى المعلم.

5ـ تقويم الموضوعات المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع.

أما عبيد (2004) فيرى أن مجالات تقييم أداء المعلم ما يلي:

1. تحضير (تخطيط)الدروس وتحليل كل درس إلى مكوناته.
2. صياغة أهداف المقرر الدراسي وأهداف الدروس سلوكيا.
3. إستخدام طرائق تدريس مناسبة، والتفاعل الصفي من خلال المناقشات والأسئلة.
4. تيسير تعلم التلاميذ، وربط الدرس بما سبقه.
5. التمكن من المادة التي يدرسها.
6. ربط المادة الدراسية بجوانب علمية وحياتيه وبيئية.

7. عرض الدروس واختيار الأنشطة المناسبة واستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا المناسبة.

8. المرونة والتكيف للمواقف مع الدقة في العمل.

9. تقويم تحصيل وتقدم التلاميذ بطرق علمية وموضوعية.

10. حسن إدارة الصف.

11. التوظيف السليم للحركة والصوت.

12. التعرف على خصائص التلاميذ.

13. المقدرة على حل المشكلات.

14. المقدرة على اتخاذ القرار المناسب.

15. حسن العلاقات الشخصية.

16. الالتزام المرن بقوانين المدرسة والتجاوب مع تعاليمها وقيمها والمشاركة الديمقراطية فيها.

17. المقدرة على العمل في فريق وتكوين علاقات شخصية ودودة والاتصال مع الآخرين واحترام الرأي الآخر.

وأشار كل من يوسف والرافعي(1999) إلى ستة مجالات رئيسية لتقويم المعلم يشتمل كل مجال منها على مجالات فرعية وهي:

1- تقويم المعلم أكاديمياً حيث تشتمل على مستوى معلومات ومعارف ومهارات المعلم العقلية والأكاديمية في مجال تخصصه ومستوى ميوله واتجاهاته العلمية ومدى تقديره للعلم وللعلماء في مجال تخصصه وذلك وفقاً لجميع مستويات الجانب المعرفي.

2- تقويم المعلم مهنياً وتشتمل على درجة استعداد المعلم للتدريس وأساليبه واتجاهاته وميوله نحو التدريس، ومستوى كفاياته المهنية ومهاراته في التخطيط، ونمط إدارته وتنظيمه للبيئة الصفية... إلى غير ذلك من الجوانب المهنية للمعلم.

3- تقويم المعلم ثقافياً في مجالات غير مجال تخصصه ومدى وعيه بالقضايا والمشكلات المجتمعية ودرجة وعيه بنتاجات العلم والتكنولوجيا، وتأثيرات النتاجات على المجتمعات بالسلب والإيجاب.... وغير ذلك من الأنشطة الثقافية والعلمية الصفية وغير الصفية.

4- تقويم المعلم سلوكياً ويشتمل على سلوك المعلم مع الزملاء والتلاميذ والرؤساء داخل وخارج المدرسة وإتجاهه نحو نفسه من حيث الاهتمام بمظهره وهندامه.

5- تقويم المعلم أخلاقياً ومدى تمسكه بالعادات والتقاليد المجتمعية والمبادئ الدينية لكونه يشكل القدوة الحسنة الصالحة لتلاميذه ومعلميه.

6- تقويم المعلم اجتماعياً وتشتمل على قدرته على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه.

خصائص نظام تقويم أداء المعلم الفعال:

يكون تقويم الأداء فعالاً عندما (القلا وآخرون،2006):

1- تتحدد القيم والأهداف وتتمفصل.

2- حين يفهم جميع المشاركين إطار التقويم ويدركونه على أنه عادل وقائم على المساواة.

3- حين ينفذ التقويم كما قصد به (أي أن الأهداف والعمليات والمكافآت كلها متطابقة وإن جميع المشاركين يفهمون الأيدولوجية التي يقوم عليها نظام التقويم).

4- وإن النظام أو النسق يعاد فحصه ويعدل فترياً في ضوء المعرفة الجديدة عن العملية كما هي، وفي علاقتها بالأهداف البازغة والتي تتعلق بالطرق الجديدة للتفكير عن أداء الفرد وعن أداء المجتمع.

وقد أورد (جابر،2000) خصائص نظام التقويم الفعال للمعلم على النحو التالي:

1- الثبات والصدق: تؤكد الممارسات التقويمية الناجحة على الثبات والصدق، وهي ترى أن المرونة والاتساق ينبغي أن يتعايشا معاً. فبينما تكمن قيمة الأدوات المناسبة في مقدرة المقومين على التوصل إلى تعليقات تناسب مدرساً معيناً وحجرة دراسية بعينها، فإن نواتج التقويم التي تعبر عن هوية المقوم سرعان ما تفقد مصداقيتها وتجعل التغذية الراجعة التقويمية عديمة النفع. وواضح أن أحد أغراض التقويم أن تحدد المشكلات التي نحتاج لمعالجتها. وينبغي على أية حال، أن تتوافر الموارد التي تساعد المدرس على تصحيح المشكلات، وتنمية المهارات في مجالات جديدة.

2- الإحساس بالعدالة والإنصاف: ينبغي أن يدرك المدرسون نظام التقويم على أنه نظام عادل ومنصف، كملاحظة وإدراك أن جميع المدرسين يواجهون أياما سيئة، وأن أداء ضعيفاً واحداً لن يؤثر بالضرورة في ناتج التقويم. وينبغي أيضاً أن يدرك المدرسون أن القائمين على الإدارة ملتزمون بالعدالة والإنصاف، وتقويم الأداء تقويماً سليماً. وتلعب المراجعات والتوازنات عدداً من الوظائف الهامة لأنها تزيد من صراحة المدرسين عن أدائهم وتريحهم. وبهذه الطريقة فإن نظاماً من المراجعات والتوازنات يزيد من الثقة ويعززها، وهي

ضرورية كنقطة بداية في تقويم المدرس ومبدأ المراجعات والتوازنات يمكن تطبيقه بطرق كثيرة (كأن يكون للمدرسين صوت فيما يقومون به وباستطاعتهم أن يطلبوا رأيا ثانياً.....).

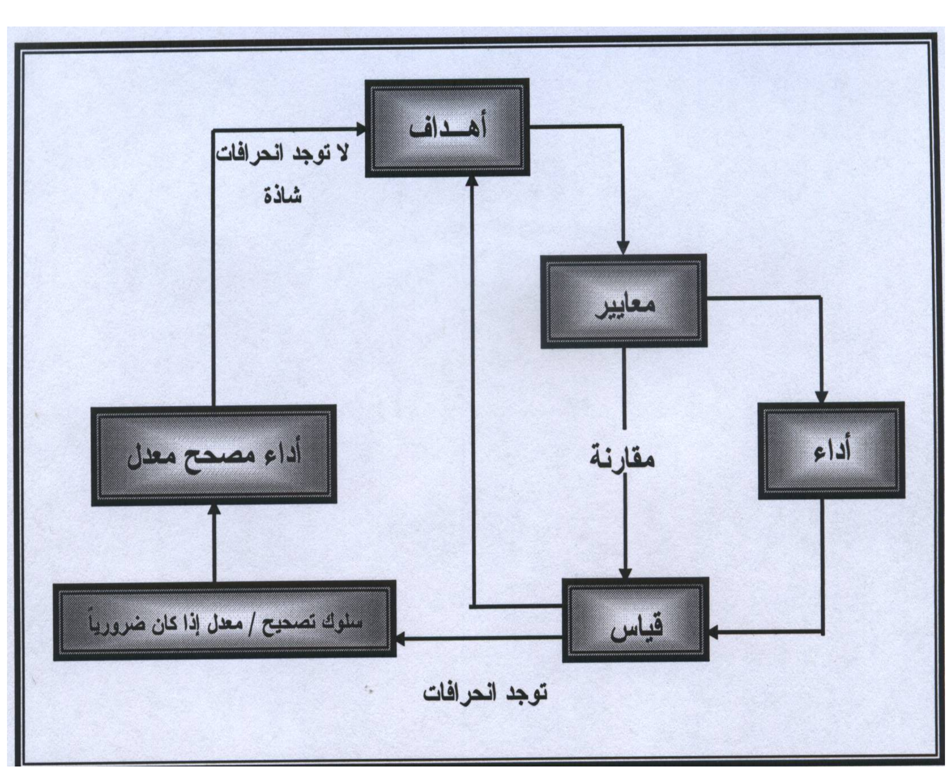
3- تنمية مهارات التقويم: يشكو الكثير من المدرسين أن مديري المدارس مقومون ضعاف، وأنهم لا يزودون المدرسين بتغذية راجعة مباشرة وأمينة عن نواحي قصورهم. وقد اتضح من البحوث أن مديري المدارس شأنهم شأن أناس كثيرين يجدون صعوبة في نقل الأخبار السيئة. وفي بعض الحالات أيضاً، قد لا يتوافر لمديري المدارس معرفة سليمة بالمادة الدراسية (وخاصة في المدارس الثانوية) وقد يسندون مسؤولية التقويم إلى المدرسين الأوائل أو رؤساء الأقسام أو يقوم بها المشرفون، ومن بين الطرق التي تكفل تنمية الاحترام المتبادل وتنمية مهارات التقويم تدريب القائمين على الإدارة والمدرسين معاً؛ بحيث يمكن تصوير وتسجيل مناقشة نظام التقويم وتعلمه من قبل المجموعتين على شرائط الفيديو. واللغة المشتركة يمكن أن تنمى روح الزمالة والرفقة بين المشاركين وتتيح للمقومين توفير تغذية راجعة ملائمة لمفاهيم التدريس الفعال الأساسية والنوعية. ويطبق هذا أيضاً على المشرفين.

4- تجديد النظام: إن كل مستوى من مستويات عملية التقويم يتطلب فحصا للطرق التي يمكن بها تحسينها وتطويرها. وعلى الرغم من أن المدرسين والقائمين على الإدارة قد يتفقون على التوجه الفلسفي لنظام التقويم، وعلى كيف ينبغي تنفيذه. فإن نظاما في التقويم متى نفذ، قد لا يعمل عمله وفقاً للتصور الأصلي، أي أن مديري المدارس، والمشرفين، وغيرهم بعد تدريبهم على ملاحظة وتوفير التغذية الراجعة، ينبغي فحص جودة تقاريرهم (وهذا نوع آخر من المراجعات والتوازنات). وبغير هذا، قد يسبق الكم الكيف ويطغى عليه. ومع التوصل إلى نتائج جديدة من البحوث التي تجرى على التدريس والتعلم، ينبغي الالتفات إلى مضامينها بالنسبة لإحداث التغيرات في التقويم. ومثال ذلك، أن النظرية الحديثة والبحوث التي أجريت على التدريس من أجل الفهم ينبغي أن تكون جزءاً من نظام تقويم المدرس، وفي نفس الوقت، ينبغي أن توفر المعرفة التي أسفرت عنها البحوث العلمية أساسا لخطط التقويم من بحوث العملية الناتج، وعن وقت التعليم الأكاديمي، وعن تفكير التلميذ، وعن إتخاذ المعلمين للقرارات، وإعداد الخطط.

5- تقبل النظام: بالإضافة إلى نظرات المدرسين التقليدية للتقويم (باعتباره فرصة للنمو المهني أو ضريبة مقيتة) فإن التقويم في كثير من الحالات قد يكون غير ذي صلة. أي أن المدرسين قد يستخدمون نمط التدريس الذي يتطلبه نظام التقويم حين يكون هناك من يلاحظهم.

على أنه ينبغي أن يحدد المدرسون الوقت المناسب لاستخدام نموذج تعليمي معين أو صيغة من صيغ التنظيم. وتقويم المدرسين في تطبيقهم لنموذج تعليمي واحد، اختارته الإدارة دون إسهام المدرسين عمل غير منتج. ويبدو أن من الضروري أن يبدأ المدرسون في حيازة أنظمة تقويم بأن يقدروا على توكيد تفضيلاتهم (بالنسبة لمجالات نمو مهني)، مع التسليم بأن تلك التفضيلات تتسق وتتناغم مع استراتيجيات التدريس الفعال ومع نظريات التدريس المعاصرة.

يرى الطويل (1997) أن عملية تقويم الأداء تمر بمراحل تبدأ من وضع الأهداف والمعايير والقياس والمقارنة والتعديل والتصحيح والشكل (١) يوضح رسمًا تخطيطيًا لهذه العملية:



الشكل(1) رسم تخطيطي لعملية تقويم الأداء (الطويل،1997)

أدوات تقويم المعلم:

تعتمد طرق وأساليب التقويم الخاصة بالمعلم التي أشرنا إليها علـــى أدوات ووســـائل للتقويم أهمها(يوسف، والرافعي،1999):

أ- الاختبارات والمقاييس الخاصة بتقويم المعارف والمعلومـــات والقـــدرات العقليـــة والميول والاتجاهات للمعلم.

ب- قوائم التقدير الخاصة بتقدير درجة المعلم في أي جانب من جوانبه الشخـــصية و الأكاديمية، والمهنية، الاجتماعية، والثقافية.

ج- بطاقات الملاحظة وهي نوع من قوائم التقدير لأنها تعتمد في تطبيقها على ملاحظة المعلم بشكل مباشر ومنتظم خلال ممارسته التدريس فعلياً.

د-الاستبيانات والاستفتاءات: وهي أدوات لاستطلاع المرئيات حول المعلم ومدى كفاءتـــه، ومنها ما يكون بأسئلة ذات استجابات مفتوحة أو تساؤلات ذات استجابات مغلقة، ومنهـــا مـــا يأخذ صيغة الاستفهام.

المعايير المهنية لتقويم أداء المعلم في الأردن:

تحتاج عملية تقييم الأداء في المنظمات إلى وضع معايير لكي يمكن قياس الأداء في ضوئها، ويقصد بالمعيار مستوى الأداء المتوقع لهدف معين. أما الأداء فيشير إلى المقدرة على الاقتراب من الأهداف باستخدام الموارد المتاحة بأسلوب يتسم بالكفاءة والفاعلية (طه،2007). وعند وضع المعيار أو إقراره يجب صياغته بصورة جيدة لا تحتمل اللبس، وأن يتم بناؤه بناء على التحليل المقارن الذي قامت به المنظمة وذلك من خلال مقارنة معايير الأداء المرغوب بالمعايير المطبقة في المنظمات المنافسة أو المشابهة لها وغياب هذا التحليل من الممكن أن يؤدي إلى تبني معايير غير ملائمة.

ومن المعايير التي يمكن استخدامها في تقييم الأداء ما يلي:

-المعايير الكمية: وهي المقاييس التي يمكن التعبير عنها بكميات حقيقية غير نوعية وغير تقديرية، مثل عدد الوحدات المنتجة أو المباعة أو عدد الأهداف التي يحرزها فريق كرة قدم، وتقع ضمن المعايير الكمية معايير التكلفة والمعايير الزمنية.

-المعايير النوعية: وهي المعايير التي تتعلق بنوعية الأداء ومستواه ويستدل عليها استدلالاً من خلال عدم وجود أداة لقياسها مثل: إخلاص العاملين وحسن المعاملة وغيرها (فياض، 2010).

لقد قامت بعض النظم التربوية بوضع معايير مهنيه للمعلمين منها: الولايات المتحدة، وكندا، ومصر، وقطر، والأردن. وفي الأردن تضمنت سبعة مجالات(وزارة التربية والتعليم،2006، مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً):

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن. حيث أن المعلم يجب أن يظهر فهمًا للمرتكزات التي يقوم عليها النظام التربوي في الأردن ولخصائصه الرئيسة ولاتجاهات تطويره.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة. يظهر فهما للمبحث أو المباحث التي يعلمها ولكيفية تحويل محتواه/ محتواها إلى محتوى قابل للتعلم.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس. يخطط المعلم لتدريس فعال.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس. ينفذ الخطط التدريسية بفعالية.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة. يظهر فهمًا لاستراتيجيات وأساليب تقييم الطلبة ويستخدمها بفعالية.

المجال السادس: التطوير الذاتي. يستخدم المصادر والأدوات والوسائل المتيسرة لتطوير نفسه مهنيا.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التدريس. يظهر في سلوكه داخل المدرسة وخارجها أخلاقيات مهنة التعليم.

وبدأ كل مجال بجملة عامة تتضمن نوع الأداء الذي على المعلم إظهاره، وتشكل هذه الجملة العامة المعيار الرئيس للمجال، ثم فصل هذا المعيار الرئيس إلى معايير فرعية. وقد بلغ عدد المعايير الفرعية خمسين معياراً، (6) للمجال الأول، و(5) للمجال الثاني، و(6) للمجال الثالث، و(7) للمجال الرابع، و(10) للمجال الخامس، و(8) لكل من المجالين الأخريين.

المرحلة الثانوية: خصائصها و فلسفتها

المدرسة الثانوية هي المدرسة السابقة على الجامعة والمعاهد العليا، والتالية للمدرسة الإعدادية أو التعليم الأساسي، والمدرسة الثانوية مطالبة بمساعدة تلاميذها على اكتساب المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية اللازمة لتحقيق توافقهم مع المجتمع، لذا فهي تهتم بالوقوف على ميول تلاميذها واستعداداتهم ومقدراتهم حتى يوجهوا إلى التعليم المناسب لهم أو المهنة الملائمة لهم ويميلون إليها.

وتقابل المرحلة الثانوية مرحلة عمرية متميزة من مراحل نمو المتعلمين وهي مرحلة تقع بين سن 16–18 بصفة عامة، والتي تعتبر مرحلة التغيرات الجسمية والجنسية السريعة المتلاحقة إلى تحرك الحاجات وتثير الانفعالات، وتنمي القيم والاتجاهات، وتبرز المقدرات

والطاقات والاستعدادات، وتبلور الميول والاتجاهات، وهي مرحلة تمزج فيها الاستقلال بالحاجة إلى الاعتماد على الأبوين ويتقلب المراهق فيها بين الهدوء والثورة، والتعاون واللامبالاة، والتفاؤل واليأس وتزج في سلوكه رواسب الطفولة بتطلعات الرجولة وتصرفات الناضجين الكبار بهفوات الصغار بهذه الصفة وبحكم موقع المرحلة الثانوية في السلم التعليمي، فإنه تقع عليها تبعات أساسية وحيوية من حيث الوفاء بحاجات المتعلمين في مرحلة من أهم مراحل حياتهم من ناحية، وإعدادهم في الوقت نفسه لمواصلة تعليمهم أو الوفاء باحتياجات المجتمع إلى القوى البشرية من ناحية أخرى.

وتنطلق فلسفة هذه المرحلة بأن المدرسة الثانوية مطالبة بتوفير المناخ المرن الملائم لنمو المتعلم نمواً سليماً، باعتبارها المؤسسة التربوية التي أوكل إليها المجتمع مهمة بناء أجياله للمشاركة في مسيرة تنميته بالطريقة التي يراها ويرتضيها ويقرها. ولهذا فمهمة المدرسة الثانوية هي التأثير المنظم في سلوك طلابها اجتماعيا ونفسيا للمشاركة الإيجابية الفاعلة في تقدم المجتمع ومن هنا كانت خطورة هذه المرحلة التعليمية لأنها مرحلة تدرج وانتقال بين مرحلة التعليم الأساسي والمراحل الأخرى متعددة المساقات في الاختيار سواء أكانت تعليماً جامعياً عالياً، أم كليات مجتمع، أم الالتحاق بسوق العمل، ومن ثمّ فإنّ التحدي الحقيقي يتمثل في محاولة إيجاد صورةٍ متكاملةٍ لما ينبغي أن يكون عليه التعليم الثانوي، حتى يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة منه،ومصدر هذا التحدي هو تعدد العوامل المؤثرة فيه وتشابكها، والحاجة إلى الأخذ بها عند الإقدام على أي تطوير.

أما أهداف المرحلة الثانوية في الأردن منها ما يلي(قانون التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994):

1. أن يصل الطالب إلى مستوى تتكامل فيه شخصيته، ويتوافر له الشعور باحترام نفسه وبقيمته في المجتمع والإحساس بكرامته، والمحافظة عليها.

2. أن يصل الطالب إلى مستوى يدرك معه أهمية الأسرة في حياة الفرد والمجتمع، ويتعرف السبل المؤدية إلى تكوين الأسرة السعيدة.

3. أن يكتسب الطالب من المعلومات والمهارات والاتجاهات ومعايشة الخبرات العملية مما يجعل منه في نهاية هذه المرحلة مواطنا معيلا لنفسه مفيدا لمجتمعه.

4. أن يدرك الطالب سبل استثمار أوقات فراغه بما يعينه على استمرار نموه السوي والتمتع بترويح بريء فيه تقوية للجسد وتنمية للذوق ومتعة للنفس.

5. أن يدرك الطالب سبل القيام بالواجب وتحمل المسؤولية ويتدرب على الحياة الديمقراطية ليصبح مواطنا مسؤولا عاملا على بناء مجتمع ديمقراطي بالمعرفة والخبرة والعمل الإيجابي التعاوني.

6. يستوعب حقائق العلم المتجددة، وتطبيقاتها، ويتمكن من إختبار صحتها بـــالمنهج التجريبي، ومعرفة دورها في صنع التقدم الإنساني.

7.يحافظ على البيئة، ونظافتها، وينمي إمكاناتها، وثرواتها.

8.ينمي نفسه بالتعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة.

معلم المرحلة الثانوية

إن أداء معلم المرحلة الثانوية يتجاوز الاهتمام بالتعليم الأكاديمي للمتعلم إلى الاهتمام أيضاً بالبعد الإنساني فيه والذي يشتمل بعد القيم والاتجاهات وكذلك بعد المهارات، وهذه المهارات تتمثل في مقدرة المعلم على التأثير والتأثر بمديريه وبزملائه، وغالباً ما تتركز هذه المهارات في مقدرة المعلم على البذل، والعطاء، وتحقيق الذات، والبراعة، واللباقة، وما يظهره المعلم في المواقف المختلفة ودرجة النضج الانفعالي لديه.

وفي البعد الإنساني الذي يتجاوز به حدود ذاته، وشخصيته، وتلاميذه، ومؤسسته التعليمية، ومجتمعه وقوميته ليصبح صاحب رسالة حضارية يساهم من خلالها في أداء دور إنساني يفيد كل الناس، فما أحوج الإنسانية اليوم وهي تواجه كل أنواع المشكلات العالمية الشاملة إلى معلمين يرفعون قضاياها ويساهمون في معالجة هذه المشكلات من أجل رفع ثقل الأزمات عن الكثير من شعوب العالم، وكما أن المعلم حين يربي ويعد لأداء دور إنساني يصبح صاحب قيمة وموقع في عالم الناس(محمد،2008).

وللمكانة الخاصة لمعلم المرحلة الثانوية فإن البعد الإنساني في أدائه يعتمد على ما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم وهو الذي يساعد الطالب في التعلم ويهيئه لمعايشة الخبرات التربوية المناسبة. صحيح أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وأن كل شيء يجب أن يكيف وفق ميوله واستعداداته ومقدراته ومستواه الأكاديمي والتربوي، إلا أن معلم المرحلة الثانوية يبقى هو الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم عملية ناجحة ويساعد الطالب في التعلم والنجاح في دراسته.

على المعلم واجبات ومسؤوليات داخل المؤسسة التعليمية مع الطلبة المتعلمين ومع المحيط التعليمي بصورة عامة، بما في ذلك واجبات التحصيل والزيادة في العلم والخبرة

والاجتهاد والإنتاج للأفكار والأعمال وكذلك عليه العمل على الإثراء والإسهام في تطوير تخصصه وكذلك المشاركة في الأنشطة والأعمال المجتمعية.

أما فيما يتعلق بالبعد الأكاديمي لأداء المعلم فيتمحور دوره في تصميم خبرات وطرائق تدريس تعزز بناء تكوين معرفي ومنهجي وسلوكي ومهاراتي لدى المتعلم، وفي استعمال الوسائل والأدوات التعليمية مثل الكتب والأجهزة والتقنيات الحديثة، وتشجيع مسائل البحث والإطلاع، والمشاركة في المؤتمرات والندوات والورشات التطويرية وكذلك النشاطات غير الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية، إضافة إلى الأبعاد الأكاديمية الأخرى وهنا ينبغي للمؤسسة التعليمية والنظام الأكاديمي ولسياسة المجتمع بأكملها أن توفر المناخ والشروط اللازمة لأداء المعلم لعمله وذلك لتحقيق الأداء الفعال لمعلم المرحلة الثانوية. وتشكل هذه الأبعاد مصدراً ثرياً لتحصيل معلومات مفيدة عن مستوى أداء المعلم والتزاماته المختلفة تجاه الأدوار المنوطة به وهناك مقاييس متبعة في قياس أداء المعلمين تستخدم للحكم على قابلية المعلم لمزاولة مهنة التدريس.

أما فيما يتعلق بالبعد القيمي والأخلاقي في أداء معلم المرحلة الثانوية، فتؤثر التغيرات البيئية بشكل كبير في أهداف وهيكل المدرسة؛ لذلك يتوجب على المعلم أن يتفاعل مع مثل هذه التغيرات. فالهدف من الأخلاق والقيم الأخلاقية التي يجب أن يمتلكها المعلم، والتي يمكن تطبيقها في المدرسة الوصول إلى أعلى مستويات الدافعية، وتحويل الطلبة إلى قادة، والقادة إلى رموز أخلاقية. ويفرض البعد القيمي على معلم المرحلة الثانوية، وجود حالة تعاون بينه وبين جميع العاملين في المدرسة، حيث يحرص على التعاون معهم مما يجعل دافعيتهم ومقدرتهم على الإنجاز عالية. كما ترتكز العلاقة بين المعلم وزملائه على مجموعة من المبادئ الأخلاقية والقواعد المتعلقة بطبيعة عمل ودور المعلم في المرحلة الثانوية، كما يفرض البعد القيمي على معلم المرحلة الثانوية التميز بالأداء عبر سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الصف أم خارجه، وأن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به من أفعال واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للصف، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم تعلم التلاميذ. ويعد مفهوم أداء المعلم ترجمة للمفاهيم والتعميمات والمبادئ ذات العلاقة بالمهام التعليمية وترجمتها إلى سلوك عملي موجه يحقق الأهداف المنشودة.

أما فيما يتعلق بالبعد الممارس فالمعلم يحرص على تطبيق وممارسة وتحديث طرق التدريس الفاعلة في المواقف التدريسية واستخدام التقنيات المعاصرة في إيصال المعلومة التي

من شأنها تعزيز الرغبة في الأداء الابتكاري والتجديد عند المعلم، كما ينمي مقدرات المعلم الأدائية مهنيا. كما أن محاولة السعي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق تعليم أفضل أصبح رهنا بتطبيق الجودة في التعليم وذلك لمواجهة المتغيرات التي تجتاح المجتمع ولمواكبة التفجر المعرفي والتقدم التقني وكذلك لتحسين أوضاع العملية التعليمية والأنظمة القائمة والتي يشوبها العديد من أوجه القصور، ولمعالجة ذلك ولتطوير التعليم والنهوض به يجب تطبيق مبدأ الجودة في التعليم(هلال،2007).

المعلم يحتاج إلى أن يتلقى التدريب الكافي على أصول وممارسات أدائه حتى يستطيع التميز في الأداء وتحقيق الأهداف المنشودة من هذا الأداء، وبالتالي توظيفه في تحسين سوية العمليات التدريسية التي يتولى القيام بها. ومن هذه الممارسات تعريف كل طالب بمواطن ضعفه وكذلك بمواطن قوته، ومساعدة الطلبة في إدراك صعوبات التعلم التي يواجهونها، وإيجاد الدافعية لدى الطلبة للتغلب على مواطن ضعفه، واطلاع أولياء الأمور على مواطن الضعف وكذلك على مواطن القوة عند أبنائهم، و مساعدة الطلبة في تحديد حاجاتهم التعليمية، وذلك عبر الأسلوب التدريسي الذي يستخدمه في عرض مادته ومداومة تعرف مواطن ضعف هذا الأسلوب فيعمد إلى إزالتها، ومواطن قوة الأسلوب للعمل على تعزيزها وإثرائها. ولا يخفى أن الأداء الجيد هو الذي يبني على معلومات صحيحة وموثوقة (سعيد وآخرون، 2002).

أداء معلم المرحلة الثانوية ومهاراته

يتنافس العالم اليوم من أجل تحسين الأداء وتجويده في شتى المجالات؛ العلمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعملية التعليمية بحاجة ماسة إلى تحسين كافة عناصرها هذه، فهناك حاجة إلى معلمٍ أعد جيداً، وإدارة تعليمية جيدة تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ومناهج معدة على أسس علمية وعصرية يظهر فيها عائدها التربوي في صورة نواتج تعلم مختلفة، مما ينعكس على أداء المتعلم فيظهر في صورة معارف، وقيم واتجاهات، وعادات مرغوبة، ومهارات متنوعة فيصبح مفكراً ومبدعاً، وقادراً على حمل راية التنمية في مجتمعه (Lyons, 2010).

الأداء هو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه مقدرته أو عدم مقدرته على أداء عمل ما. تهتم كل مؤسسة بتقويم أداء موظفيها ويتم ذلك من خلال

أساليب متعددة وغالباً ما تقوم بتكليف الرؤساء المباشرين بذلك بهدف التعرف على الكفاءة العامة للعاملين وبغرض التعرف على أوجه التطور في الأداء، و تعرف عملية تقويم الأداء " بأنها عملية تهدف إلى تحديد أداء العامل و تعريفه به و كيف ينبغي أن يؤدي عمله و تصميم خطة لتنمية العامل، فمن شأن تقويم الأداء ليس فقط تعريف العامل بمستوى أدائه بل التأثير في مستوى أدائه مستقبلا، كما يعرف تقويم الأداء بأنه تقدير كفاءة العاملين لعملهم ومسلكهم فيه، وأنه نظام رسمي مصمم من أجل قياس وتقويم أداء وسلوك الأفراد أثناء العمل وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة والمنظمة لهذا الأداء والسلوك ونتائجها، خلال فترات زمنية محددة ومعروفة (نصر الله، 2001).ومن التعاريف الشاملة لتقييم الأداء أنه "عبارة عن تقرير دوري يبين مستوى أداء الفرد ونوع سلوكه مقارنة مع مهمات وواجبات الوظيفة المنوطة به. فهو يساعد المسؤولين في معرفة جوانب الضعف والقوة في نشاط ذلك الفرد. والهدف المنشود من ذلك هو معالجة الضعف إن وجد وتدعيم جوانب القوة أيضاً. ويركز هذا المفهوم على الأداء الفعلي في ظل متطلبات وظيفته، ويعاير ذلك بالإنجاز المتوقع منه أداؤه (صالح، 2004).

أما بالنسبة لأداء المعلم فهو مصطلح يشير " إلى سلوك المعلم أثناء مواقف التـــدريس سواء داخل الفصل أم خارجه، ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال، واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للفـــصل، أو مـــساهمته فـــي الأنـــشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم تعلم التلاميذ. ويعد مفهوم أداء المعلم ترجمة للمفاهيم والتعميمات والمبادئ ذات العلاقة بالمهام التعليمية التي يناط بها المعلم إلى سلوك عملي موجه يحقق الأهداف المنشودة.

وبذلك يشمل أداء المعلم كل ما يقوله، ويفعله أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر، أو غير مباشر مثل: إدارة الفصل، وإدارة المناقشة، والإلقاء، وتوجيه الأسئلة، وتخطيط النشاط (صالح،1999).

كما عرفه السلامي(2003)، على أنه الحصول على حقائق أو بيانات محددة من شأنها أن تساعد في تحليل وفهم وتقويم أداء الفرد لعمله ومسلكه في مدة محددة، وتقدير درجة كفايته الفنية والعلمية. ولنجاح مهارات تقويم أداء ما يجب أن تكون هناك مقاييس واضحة محددة وعادلة تساعد المسؤولين في إنجاز التقويم الموضوعي بعيدا عن المزاجية والمحاباة والتخبط، ولقد عرفت مهارات الأداء بأنها المقياس الذي يتم على أساسه تحديد مستوى إنجاز العمل الفعلي من قبل المعلم، وهي تعني بشكل عام تحليل الوظيفة من حيث بيان النشاطات والمسؤوليات التي يتوجب على المعلم القيام بها والوقت المحدد لإنجازها، على أكمل وجه.

وما يجب إدراكه والتركيز عليه هو أن المعلم نفسه يجب أن يعرف هذه المهارات بحيث تكون واضحة ومفهومة لديه. ويمكن تصنيف مهارات الأداء في ثلاثة أنواع هي (المنصور، 1996):

- المهارات الإنسانية: وهذه المهارات تتمحور حول علاقة المعلم بمديريه وزملائه وطلبته ومقدرته على التأثير والتأثر بهم من ناحية إيجابية.

- المهارات الشخصية: وغالبا ما تتركز هذه المهارات في مقدرة المعلم على البذل، والعطاء، وتحقيق الذات، والبراعة، واللباقة، وما يظهرها المعلم في مواقف مختلفة ودرجة النضج الانفعالي واتزان شخصية الفرد.

- المهارات العملية: وتتمثل هذه المهارات في مقدرة المعلم على أداء واجباته، وحل المشاكل التي تعترض عمله بهدف إنجاز أهداف المؤسسة.

إن المهارات الثلاث تشتمل بعدين من حياة المعلم وهي أداء المعلم الحالي وإمكاناته المستقبلية، وبالرغم من النقاش الجدلي حول أهمية كل بعد من هذين البعدين لمستويات المعلمين المختلفة، فإنه يمكن التأكيد بأن هذين البعدين هما أساس عملية التقويم، التي لا يجوز إغفال أي منها سواء لأصحاب الوظائف الإشرافية أم غير الإشرافية.

فالهدف هو تنمية مقدرات المعلمين على اختلاف مستوياتهم، وليس تصيدا لأخطاء يحتمل وقوعها وفي جميع الحالات يجب توفر الشروط التالية لمهارات تقويم الأداء:

- الموضوعية؛ حيث يقيم الأداء الفعلي للمعلم بعيدا عن أشكال المحاباة والتمييز.

- الوضوح؛ بحيث تمكن الأفراد القائمين بعملية التقويم من قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالأداء المخطط أو المتوقع، وهذا يعني أن تكون دقيقة وعملية يمكن قياسها وتحديدها (Lyne, 2004).

اهتمت معظم الكتابات التربوية بمصطلح تقويم أداء المعلم، وقد مر مصطلح تقويم أداء المعلم بثلاث مراحل تطويرية وهي:

- المرحلة الأولى: وهى المرحلة التي أشارت إلى أن تقويم أداء المعلم مرادفٌ للقياس، وبذلك تم تطوير العديد من الاختبارات المقننة لقياس تحصيل التلاميذ، وقياس تكيفهم، وشخصيتهم، ثم توسع ليشمل ذلك أدوات الملاحظة، والاستبيانات، وغيرها و الأدوات التي كانت غايتها إنتاج بيانات كمية، أو رقمية تتعلق بجوانب معينة في العملية التربوية، حيث يتم التعامل مع هذه البيانات الكمية، أو الرقمية إحصائيًا (الغامدي،2009).

- **المرحلة الثانية:** وهذه المرحلة أوضحت أن عملية تقويم أداء المعلم هي، عملية مطابقة بين الأداء والأهداف؛ والغاية من هذا التقويم جمع البيانات للوصول إلى معلومات تتعلق بدرجة تحقيق النظام التربوي لأهدافه المرسومة.
- **المرحلة الثالثة؛** أشارت هذه المرحلة إلى أن تقويم أداء المعلم هو الحكم القائم على خصائص المعلم المهنية، والتخصصية، وقد أثارت هذه المرحلة العديد من التساؤلات حول درجة صدق، وموضوعية هذه الأحكام، وبالتالي درجة صدق، وموضوعية نتائج عملية التقويم (عيده،2003).

فالمعلم هو الركن الرئيس في صلب العملية التعليمية، كما أنه العامل الفاعل للارتقاء بالواقع التربوي. يجب على المعلم أن يعمل كباحث وأن يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، وأن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة، ويمد لهم يد العون فيما يغمض عليهم ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة، وأن يصبح المعلم نموذجاً في غزارة علمه. فقبل أن يحقق لطلابه التعلم الذاتي عليه أن يحقق هذا التعلم الذاتي في ذاته، وأن يطور نفسه باستمرار.

تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية

يعد تقويم الأداء، سواء للأفراد أم للجماعات، من الممارسات الأساسية في عملية التقويم والذي يطبق خلال فترات زمنية معينة، وضمن شروط محددة، أو على أساس نظام غير رسمي كجزء من تبصر الممارسات العملية اليومية للمعلم، وفى جميع الأحوال فإن أي عملية تقويم للأداء لها علاقة بالقرارات المتخذة، سواء على مستوى الفرد، أم على مستوى المؤسسة التي يعمل بها المعلم مما يفترض أن يساعد في تحسين مستوى الأداء بصفة عامة(علام، 2000).

ويقصد بتقويم الأداء تحليل أداء العاملين ومسلكهم، وتصرفاتهم، وقياس ملاءمتهم، وكفاءتهم في النهوض بأعباء ومتطلبات عملهم الحالي، ودافعيتهم لتحمل المسئولية للوظائف ذات مستوى أعلى مستقبلاً، إن عملية تقويم الأداء تضم ثلاث خطوات متكاملة، ومتميزة هي:

1- قياس الأداء الفعلي.
2- مقارنة الأداء الفعلي بأداء نموذج معين لتحديد الفرق بينهما.

3- تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة، وتصحيحها، وذلك من خلال خطوات، وأفعال علاجية(الطويل،1999).

تتم عملية تقييم أداء المعلم في التعليم العام في الأردن حسب ما ورد في المادة 16 من نظام رتب المعلم في وزارة التربية والتعليم وتعديلاته رقم (61) لسنة 2002 حيث تقوم الوزارة بإعداد نماذج خاصة بسجلات الأداء، ويتولى الرئيس المباشر (مدير المدرسة) تدوين المعلومات المتعلقة بالمعلم وأدائه في السجل بصورة منتظمة، ويراعى في عملية تقييم الأداء الدقة والموضوعية المتعلقة بما يلي(وزارة التربية والتعليم,2010):

أ-التقيد بسجل أداء المعلم.

ب- تنوع أساليب التقييم وأدواته.

ج- شمولية التقييم.

د- انتظام فترات التقييم خلال العام واستمراريتها.

هـ- علنية التقييم (في سجل الأداء).

هذا ويتم تقييم أداء المعلمين وكفاءتهم وقدراتهم وإنجازهم لمهامهم وإنتاجيتهم وسلوكهم وعلاقاتهم مع رؤسائهم ومرؤوسيهم وزملائهم وأولياء أمور الطلبة بموجب تقارير سنوية تعكس ما تضمنته سجلات الأداء،وتحدد فيها التقديرات الخاصة لذلك التقييم، من قبل رئيسهم المباشر (مدير المدرسة) بحيث يقوم بمراجعة التقييم والمصادقة عليه. ثم يقدم بعد ذلك إلى مدير التربية والتعليم في المنطقة التعليمية باعتماد هذه التقارير وفق سجلات الأداء.

ويمكن للمعلم تقديم اعتراض على تقريره إذا كان بدرجة متوسط أو ضعيف، وتتم عملية التقييم بأي من التقديرات التالية:

1- ممتاز 2- جيد جداً 3- جيد 4- متوسط 5- ضعيف

تمر عملية تقييم الأداء بست مراحل رئيسية هي:

1- المرحلة التحضيرية:تكون في بداية العام الدراسي.

2- مرحلة المراجعة الأولى: قبل بدء امتحانات نهاية الفصل الأول بأسبوعين.

3- مرحلة المراجعة الثانية: تكون قبل بدء امتحانات نهاية الفصل الدراسي الثاني بأسبوعين على الأقل.

4- مرحلة إعداد وتنظيم تقرير الأداء السنوي: في نهاية الفصل الدراسي الثاني.

5- مرحلة الاعتراضات: في شهر تموز من كل عام.

6- مرحلة تنفيذ النتائج المترتبة على التقييم: في موعد أقصاه النصف الأول من شهر آب من كل عام.

دور مدير المدرسة في تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية

تتميز الإدارة التربوية عن غيرها من الإدارات، بمهام ووظائف فريدة باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية أنسنة، وأكثرها التصاقاً في التعامل مع مكنونات ومكونات الأبعاد البنائية للإنسان. كما أنها إدارة لها منظورها الواسع، ولها حاسيتها الاجتماعية المتميزة، إذ إن مخرجات النظم التربوية، مدخلات أساسية في النظم التي تشتملها المجتمعات البشرية كافة (الطويل، 1997). ومن مهام مدير المدرسة تقويم أداء المعلم والتي تعد عملية إدارية تربوية تطويرية يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف وخارجها ولها تأثير في تيسير وإتمام عملية التعليم، ومن ثم تعزيز الصفات الإيجابية، وتعديل السلوكيات السلبية، والتغلب على المعوقات. وقد شهد تقويم أداء المعلم تغيراً جذرياً خلال عقود الستينيات والسبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين حتى يمكن القول بأنه تغير بشكل أكبر من أي حقل تربوي آخر، كما احتل أهمية كبرى في إطار المحاولات الحقيقية لإصلاح التعليم. ومن هذا المنطلق أصبح التقويم أمراً في غاية الأهمية، فمن خلاله يمكن الكشف عن درجة إلمام المعلم بمهامه، ومستوى إتقانه لها، وهذا الإلمام من جانب المعلم لدوره يعد المعيار الأهم في نجاح العمل التربوي، إذ يدرك كل من يتابع الشأن التعليمي والتربوي، إن مهام المعلم اليوم غيرها بالأمس، وإن مهامه غدا غيرها اليوم، إذ تتشكل تلك المهام وتتحدد معالمها في إطار الانفجار المعرفي الذي يعايشه ذلك المعلم (فني،2001).

وتطور تقويم المعلم تطوراً كبيرا تمثل في عقد الخمسينيات في التركيز على أهم السمات الأساسية التي يجب توافرها في المعلم مثل الصوت والمظهر والحماس والاستقرار الانفعالي. أما عقد الستينيات فقد كان محوره حول فاعلية المعلم وإكسابه المهارات الأساسية وظهور مفاهيم الإشراف والتوجيه الإكلينيكي وبحوث فاعلية التدريس، وقد ظهر في عقد السبعينيات مجموعة من النماذج المتعلقة بتقويم المعلم وظهور أساليب التعلم. أما عقد الثمانينيات فقد شمل بحوث فاعلية التدريس عن طريق التوقعات ونماذج الضبط والنظام والتعلم التعاوني وبحوث المدارس الفعالة، وفي التسعينيات ظهر التركيز واضحا على التفكير الناقد ومعرفة المحتوى والتقويم البديل أو تحديد بعض بدائل للتقويم والتعلم التشاركي والتعلم المندمج أما في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين فقد تم التركيز على التدريس والتعلم

المندمج وتدريس المفهوم. هكذا يلاحظ تدرج التركيز على تقويم المعلم واختلافه من فترة زمنية إلى أخرى وكل فترة من الفترات السابقة لها مجموعة من الخصائص التي تميزها عن الأخرى من حيث الاهتمامات البحثية وموضوعات تقويم المعلم(الآغا، 2004).

إن عمليات تقويم أداء المعلمين التي تتم من قبل المديرين، يمكن أن يستفيد منها المعلمون في تعرف مقدراتهم وإمكانياتهم التعليمية الحقيقة وتطويرها، وفي تحسين أدائهم التعليمي، في الحصول على اعتراف يشهد بمقدراتهم وتطويرها، ومهاراتهم التعليمية المتميزة، ولا بد من إدراك أنهم يخضعون للمحاسبة على ما يقدمونه من خدمات تعليمة أمام المسؤولين والأهالي، وأن التقويم يجعل منهم معلمين أقدر على خدمة طلبتهم وتقديم خبراتهم بطريقة أفضل لتعكس نتائج تعليم أحسن. ويتم في عملية تقويم المدير للمعلمين تحديد جودة عمل المعلم في المدرسة وقياس فاعليته وتقدير أدائه وكفاءته، وفيما يتعلق بدوره داخل المدرسة والأهداف المحددة له. كما أن عملية التقويم الإداري للمعلمين جزء لا يتجزأ من الوظيفة الإدارية، تقوم بها الإدارة للتأكد من أن المعلمين يؤدون وظائفهم فيما يتعلق بالتخطيط والتنظيم، وتدبير الاحتياجات الطلابية، والتوجيه والرقابة، على أحسن وجه، وبشكل يضمن تحقيق أعلى معدل من الكفاءة التعليمية.

خلص الأدب النظري إلى التطرق إلى موضوع التقييم و أبعاد أداء معلم المرحلة الثانوية ومن أبرزها البعد الإنساني، ودور مدير المدرسة في تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية، وفي ضوء ذلك تم وضع تصور مفاهيمي لأبعاد أداة التقييم، كما تم استنباط المتغيرات الأساسية اللازمة لبناء أداة التقييم وتعريفها وتوضيح علاقتها مع بعضها البعض، من خلال تحليل الأدب المتضمن لتقييم الأداء، ودور مدير المدرسة في تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع تقييم أداء المعلم، وفيما يلي أبرز الدراسات مرتبة حسب تسلسلها الزمني.

الدراسات العربية:

دراسة أجراها الغامدي(2009)، بعنوان" تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة"، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية. وهدفت إلى معرفة درجة توافر المعايير المختارة في إعداد الدرس النحوي، وتنفيذه، وتقويمه لدى معلم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وصمم ثلاث أدوات للدراسة، هي: (أ) قائمة معايير أداء معلم اللغة العربية في تخطيط الدرس النحوي، وتنفيذه، وتقويمه في المرحلة المتوسطة. (ب) استمارة تحليل محتوى إعداد الدرس النحوي في المرحلة المتوسطة. (ج) بطاقة ملاحظة أداء المعلم في تدريس النحو في المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (42) معلماً يتولون تدريس النحو في الصف الثالث المتوسط، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب والمعالجات الإحصائية، أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- توافرت معايير أداء المعلم في تخطيط الدرس النحوي بدرجة كبيرة .
- توافرت معايير أداء المعلم في تنفيذ الدرس النحوي إلى حد ما.
- توافرت معايير أداء المعلم في تقويم الدرس النحوي إلى حد ما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في التدريس، مقر المدرسة (القرية– المدينة)، عدد التلاميذ في الصف.

أجرى خليف(2007)، دراسة بعنوان " أنموذج مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة". وهدفت الدراسة إلى بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الأمارات العربية المتحدة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما معايير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في ضوء الواقع؟

2- ما مستوى الاداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر مديريهم؟

3- ما معايير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

4- ما الأنموذج المقترح لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة؟

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة لقياس الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة تكونت من (157) فقرة موزعة على خمسة مجالات تشكل المهام الوظيفية لمعلمي المرحلة الأساسية، وقد تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما جرى التحقق من درجة ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ومعامل (كرونباخ ــ الفا) وبعد جمع البيانات وتحليلها واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تحديد قائمة بمعايير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات المتحدة العربية المتحدة مكونة من (37) معياراً وظيفياً موزعة على خمسة مجالات هي:

مجال التخطيط، والمجال المعرفي، والمجال المهني، والمجال الشخصي، ومجال التنمية المهنية.

- يمارس معلمو التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة مهامهم الوظيفية بدرجة منخفضة من وجهة نظر مديرهم.

- تحديد قائمة بعناصر الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة مكون من (59) معياراً وظيفياً مُوزعة على خمسة مجالات هي:

مجال التخطيط، والمجال المعرفي، والمجال المهني، والمجال الشخصي، ومجال التنمية المهنية.

- بناء أنموذج لتطوير الأداء الوظيفي مكون من خمسة أجزاء هي:

العوامل البيئية، والمهام الوظيفية للمعلم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، واستراتيجيات تحسين الأداء الوظيفي، وعوامل نتائج الأداء، والتغذية المرتدة.

أجرت إيمان هلال(2007)، دراسة بعنوان" برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته " أجريت الدراسة في مدارس الثقافة العسكرية الأردنية. هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مفتوح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته في الأردن. وقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين والمشرفين التربويين في مدارس الثقافة العسكرية والبالغ عددهم (20) مديراً و(20)مشرفاً.

توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الاتجاهات المعاصرة لتقويم الأداء الصفي وهي:التقويم التشاركي، التقويم التطويري، تقويم الطلبة، التقويم الإكلينيكي، الصحائف الوثائقية، الزيارة الصفية، البحث الإجرائي، الورشات التربوية، والملاحظة المنظمة في تقويم عمل المعلم.

كما أظهرت أن درجة التقويم في الكلية جاءت بدرجة مرتفعة في كل من(تقبل الطلبة، والإدارة الصفية، والسمات الشخصية، والوسائل والأدوات التعليمية أما المجالات الثلاثة الأخرى وهي(التقويم،والدافعية، والنمو المهني والأكاديمي)، فقد كانت درجة التقويم فيها متوسطة.

أجرت رقيا البدارين(2006)، دراسة بعنوان" مقترح لنظام تقييم أداء العاملين". أجريت الدراسة في الأردن، هدفت الدراسة إلى تحليل الجوانب المختلفة لنظام تقييم الأداء المستخدم في المنظمات الدولية، وقياس أثرها في فاعلية هذا النظام في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها. وجاءت هذه الدراسة كذلك لتشخيص أهم المعوقات التي تواجه هذا النظام، وتحد من فاعليته في تحقيق أهدافه. وذلك بهدف تطوير أنموذج لنظام تقييم أداء العاملين في المنظمات الدولية، مما قد يسهم في زيادة فاعليته في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها. وتم تجميع بيانات الدراسة من خلال (597) استبانه تم تعبئتها من قبل القائمين بعملية تقييم الأداء، والذين تمثلوا في المديرين ومساعديهم ورؤساء الأقسام العاملين في هذه المنظمات. توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها:

1 – وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإجراءات المستخدمة في عملية التقييم بأبعادها المتمثلة في درجة فاعلية المعايير المستخدمة في عملية التقييم، ودرجة استخدام مقابلة تقييم الأداء، ودرجة استخدام أسلوب العلانية في عملية التقييم، وبين درجة فاعلية نظام تقييم الأداء في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

2 –عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإجراءات المستخدمة في عملية التقييم ببعديها المتمثلين في نوع الطرق المستخدمة في عملية التقييم، ونوع الجهة التي تتولى عملية التقييم، وبين فاعلية نظام تقييم الأداء في تحقيق أهدافه.

3– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر الدقة والعدالة في عملية التقييم، وبين فاعلية نظام تقييم الأداء في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

4– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر المهارات اللازمة لدى القائمين بعملية التقييم، وبين فاعلية نظام تقييم الأداء في تحقيق أهدافه.

5– عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعوقات التي تواجه نظام تقييم الأداء، وبين فاعلية هذا النظام في تحقيق أهدافه.

6 – عدم فاعلية نظام تقييم الأداء المستخدم في الشركات المبحوثة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

دراسة أجراها المدهرش(2006)، بعنوان "مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين". أجريت الدراسة في محافظة طريف في المملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك مديري المدارس لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين. حيث أجريت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين بلغ عددهم(474) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ عددهم(713) معلماً ومعلمة كما قام الباحث بإعداد وتطوير استبانه تكونت من مجالين هما: المجال الإداري، المجال الفني.

توصلت هذه الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كبيرة من وجهة نظر المعلمين.

دراسة أجراها الرحاحلة (2005)، بعنوان" أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة". أجريت الدراسة في المدارس الثانوية العامة في الأردن، وهدفت إلى بناء أنموذج لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة . وتكون مجتمع الدراسة من(441) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أن مستوى أداء المديرين ما زال دون المستوى المطلوب الذي يرقى إلى إحداث نقلة نوعية تنسجم مع الاتجاهات الإدارية الحديثة والمستحقات التطويرية.

2. ضرورة امتلاك مدير المدرسة مقدرات مرتبطة بالتخطيط التنبؤي واستشراف المستقبل، وفق رؤية إستراتيجية متبصرة قائمة على الإدراك والعوامل والمتغيرات من استجابات واعية وفق خطط مدروسة.

3. التوجه نحو النزعة القيادية ذات البعد التأثيري في العاملين والمتعلمين، من خلال التوجهات التطويرية والأفكار الريادية والإدارة الديمقراطية التي تتبنى المنحنى الإنساني التشاركي في التعامل مع الأفراد تحقيقاً لحاجاتهم المهنية والشخصية.

أجرت غادة عيد(2005)، دراسة بعنوان " تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي" أجريت الدراسة في دولة الكويت، وهدفت إلى تعرف الفروق بين التقويم الذاتي، وتقويم كل من رئيس القسم العلمي، والطلاب لمستوى الأداء الوظيفي للمعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من رؤساء الأقسام العلمية (المعلمين الأوائل)، والمعلمين، وطلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت أداة في ثلاث صور مختلفة الصياغة ومتشابهة المضمون مكونة من (52) فقرة وموزعة على خمسة مجالات هي الشرح والتدريس، والسمات الشخصية، وطرح الأسئلة والمناقشة داخل الصف، والتقويم، وإدارة الفصل، وتكونت عينة الدراسة من(14) رئيس قسم، و(60) معلماً، و(250) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً جوهرية بين كل من التقويم الذاتي وتقويم الطالب، وتقويم رئيس القسم.

أجرى عطاري والشنفري (2005) دراسة بعنوان" دراسة عوامل مختارة مؤثرة في تقويم أداء المعلمين في سلطنة عمان" أجريت الدراسة في سلطنة عمان، حيث هدفت الدراسة إلى تعرف إدراك المشاركين من معلمين ومديري مدارس ومساعدي مديرين ومشرفين تربويين لبعض العوامل المؤثرة في تقويم أداء المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان. شارك في الدراسة (451) معلما ومديرا ومساعد مدير ومشرفا تربويا. وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من(31) عبارة تمثل عددا من العوامل التي يحتمل أن تؤثر في تقويم أداء المعلمين. وقد أدرجت تلك العبارات في(8) محاور.

أظهرت النتائج أن هناك أربعة محاور تؤثر إلى حد ما في تقويم أداء المعلمين، وتلك المحاور هي" مراعاة القائمين بالتقويم مصلحة المدرس" و"تشجيعه "و"الشعور بصلة ما معه" و"الإعجاب به"، بينما كانت المحاور الأخرى، وهي "تجنب المواجهة مع المدرس" "وتعزيز سلطة القائمين بالتقويم "و"الخضوع للضغوط" و"تحقيق المنفعة"، ضئيلة التأثير.

من ناحية أخرى تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المستجيبين على جميع المحاور تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق أخرى ذات دلالة إحصائية على محورين فقط تبعا لمتغير المركز لصالح المديرين. وفيما أدت الخبرة الإدارية إلى وجود فروق دالة إحصائيا على ستة محاور لصالح المشاركين الأقل خبرة والأكثر خبرة مقابل متوسطي الخبرة،ولم يؤد متغير الخبرة التعليمية إلى فروق ذات دلالة إحصائية سوى في محور واحد ولصالح الأكثر خبرة.

وأخيراً كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها لمتغير التخصص على محورين ولكن اتجاه الدلالة لم يكن واحدا؛ فقد كان لصالح تخصص العلوم الاجتماعية واللغة الإنجليزية في أحد المحاور ولصالح تخصص العلوم والرياضيات في محور آخر.

أجرى الرهيط (2004)دراسة بعنوان" العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز"، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى بيان العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمعرفة جميع وقائع السلوك في الحقل دونما أي نوع من الضبط المسبق أو قصر لمتغيرات بعينها دون الأخرى في البحث، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي(الارتباطي) الذي يقتصر هدفه على معرفة وجود العلاقة أو عدمها، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أو عكسية، سالبة أو موجبه.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط المعلمين المتميزين ومتوسط فلاندرز في جميع فئات التفاعل اللفظي فيما عدا الفئة السادسة وهي إصدار الأوامر والتوجيهات والفئتين الثامنة والتاسعة استجابة الطلبة ومبادرتهم، وقد أثبتت الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلمين المتميزين ومتوسط فلاندرز. كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط نسب المعلمين المتميزين ومتوسط فلاندرز في جميع مجالات فئات التفاعل اللفظي عدا المجال

الثاني وهو كلام التلميذ فقد أثبتت أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المعلمين ومتوسط فلاندرز.

أجرى الزهراني(2004) دراسة بعنوان "بطاقة مقترحة لتقويم معلمي الصفوف المبكرة من وجهة نظر مشرفي الصفوف المبكرة ومديري المدارس الابتدائية". أجريت الدراسة في مكة المكرمة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة رضا مديري المدارس ومشرفي الصفوف المبكرة عن البنود ودرجاتها المعيارية في بطاقة التقويم الحالية وبنود البطاقة المتاحة، واستخدم المنهج الوصفي لوصف وتحليل البيانات التي تم التوصل إليها وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الابتدائية ومشرفي الصفوف المبكرة بتعليم مكة المكرمة.

وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، كما استخدم الأسلوب الإحصائي في تحليل البيانات ومعالجتها عن طريق: حساب التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والنسب المئوية. وكشفت الدراسة عبر بنود بطاقة التقويم المعمول بها أن جميع البنود حصلت على درجة عالية من الكفاءة، وحيث حصلت على متوسط عام ممتاز مقداره(90.4) للمديرين و(92.8) للمشرفين التربويين.

أجرى الكساسبة (2003)، دراسة بعنوان" تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء أنموذج تدريبي لتطويره". أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا، وتبيين مستوى أداء معلمي المادة في ضوئها، وبناء أنموذج تدريبي لتطوير أدائهم. تكونت عينة الدراسة العشوائية من(44)معلماً و(60) معلمة من معلمي مديريتي التربية والتعليم لقصبة الكرك، و لواء المزار الجنوبي. بنى الباحث استبانة شملت مائة كفاية تعليمية موزعة على تسعة مجالات هي:التخطيط والإعداد للدروس، ومبادئ التعليم وتنفيذ الدروس، والتقويم , والعلاقات الإنسانية وإدارة الصفوف،والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، والقرآن الكريم تلاوة وتجويداً،وتعليم الفرآن تفسيراً وحفظاً،والحديث الشريف والسيرة النبوية، والعقيدة الإسلامية والفكر الإسلامي .

أظهرت نتائج الدراسة أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المجالات مجتمعة التي شملتها الدراسة كان مقبولا مقارنة بالمقياس المتبنى، إذ كانت قيمة المعدل العام للمتوسطات الحسابية (3) وبلغت النسبة المئوية العامة(60.13%).

صنف الباحث أداء المعلمين وممارستهم للكفايات التعليمية إلى ثلاثة مستويات وهي:

- يعد أداء المعلم عاليا إذا تجاوزت النسب المئوية للاستجابة 80% فما فوق.
- يعد أداء المعلم متوسطا إذا تجاوزت النسبة المئوية للاستجابة 60% وأقل من 80%.
- يعد أداء معلم متدنيا إذا قلت النسبة المئوية للاستجابة عن (60%).

أجرى حامد(2003)، دراسة بعنوان "تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين"،وهدفت إلى التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جنين وإيجاد أداة لقياس فاعلية معلمي الرياضيات من قبل الطلبة بحيث تعطي وبصورة سريعة واقع أداء معلمي الرياضيات. حيث اشتملت عينة الدراسة على (600) طالب وطالبة يمثلون (10%) من مجتمع الدراسة الأصلي استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة بعد أن عرضها على مجموعة محكمين وحساب ثباتها، وبينت نتائج الدراسة أن تقييم أداء الطلبة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية كان مقبولا على مجالات ترتيب الإرشادات وتنظيمها، والتعامل مع الطلبة، إدارة الصف وتنظيمه، وبينت أن تقييم الطلبة لمعلمي الرياضيات غير مقبول في مجالي إجراءات التقويم (الامتحانات)، والأنشطة المدرسية. كما بينت الدراسة أن الطالبات قيمن معلمات الرياضيات بطريقة أفضل من تقييم الطلاب لمعلميهم وعلى جميع المجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

أجرى العمري(2003)، دراسة بعنوان" تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية". أجريت الدراسة في الجمهورية اليمنية، وهدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات اللازمة لمعلم القرآن الكريم، ومحاولة التعرف على درجة أهمية وتوافر الكفايات لدى معلمي القرآن الكريم، أظهرت النتائج اعتقاد المعلمين بأهمية الكفايات حيث كانت الدرجات المعبرة عن أهمية الكفايات غالباً محصورة بين درجة الأهمية المتوسطة والأهمية الكبرى. كما لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة حول أهمية الكفايات التعليمية بحسب مجالاتها والتي تعود لمتغير الجنس أو الخبرة أو التخصص. وأظهرت نتائج

الدراسة أن المعلمين غير المتخصصين (تخصص قرآن كريم)، كان درجة توافر الكفايات التعليمية لديهم أقل من المتخصصين.

دراسة سعيد وآخرون(2002)، بعنوان "تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية". أجريت الدراسة في الجمهورية اليمنية، وهدفت إلى تقويم الكفايات الأدائية للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي وذلك لمعرفة أوجه القوة والضعف في أداء المعلم، وتقديم التوصيات الهادفة إلى تحسيـــن وتطوير أدائه، باختيار (20%) من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية يمثلون المواد الدراسية كافة. كما أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

أ- ما تقدير المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي لدرجة ممارستهم لـــ" الكفايات" الأدائية العامة على مستوى كل مجال من مجالات المقياس؟

ب_ ما تقدير المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي لدرجة ممارستهم لـــ"الكفايات" الأدائية العامة على مستوى كل فقرة من فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس؟

وبلغ حجم العينة (681) معلماً ومعلمة، يعملون في (64) مدرسة أساسية. اُستخدم "مقياس تقويم كفايات المعلم الأدائية في التعليم العام". تكوَّن المقياس من (124) كفاية فرعية (فقرة) موزعة على (12) كفاية رئيسة (مجال)، والكفايات هي: الأهداف التعليمية، والمتطلبات الأساسية للتعلم، ومحتوى الدرس،وتنظيمه، والنشاطات التعليمية، والوسائل التعليمية، وخطة الدرس، والأسئلة الصفية، وطرائق التدريس، وإدارة الصف، وتوجيه سلوك المتعلمين، والتقويم. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن الكفايات الرئيسة الضرورية للتدريس التي اشتمل عليها المقياس تمارس من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي بنسب تقل عن مستوى الإتقان، والذي حدده فريق الدراسة بـــ 80%، بصورة عامة.

أجرت ليلى النجار(2001)، دراسة بعنوان" تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة". أجريت الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة". وقد تألفت عينة الدراسة من (52) معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب

المجالات الأربعة في أداة الدراسة حسب الأهمية النسبية للمهارات التدريسية في كل مجال منها على النحو التالي: أولا:مجال مهارات تنفيذ دروس الجغرافيا، ثانيا مجال استخدام الوسائل التعليمية في دروس الجغرافيا، ثالثاً: مجال التفاعل الصفي والتواصل مع الطلبة، رابعا: مجال تقويم دروس الجغرافيا. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة للمهارات التدريسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمات. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة الذين يعلمهم معلمون عمانيون للمهارات التدريسية اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية، والوسط الحسابي لتقديرات الطلبة الذين يعلمهم معلمون وافدون، لصالح الطلبة الذين يعلمهم معلمون عمانيون. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة للمهارات التدريسية اللازمة لمعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية وفقا للمنطقة التعليمية.

دراسة قنديل (2000) بعنوان " التدريس وإعداد المعلم". وهي دراسة تحليلية أجريت في المملكة العربية السعودية، هدفت إلى تقويم أداء المعلم وتطوير أدائه، والارتقاء بمستواه المهني، وتوفير فرص التدريب المبني على أسس مستمدة من تشخيص الحاجات التدريبية، فضلاً عن الأغراض الإدارية أو الوظيفية المتعلقة بتقارير الكفاية والترقي وما شابه ذلك. كما أجابت الدراسة عن سؤال رئيس هو:

ما هي الوسائل الأكثر فعالية والتي يمكن استخدامها في تقويم أداء المعلم وتطوير أدائه؟

وتم تطبيق الدراسة في المملكة العربية السعودية، حيث استخدم الباحث الاختبارات التحصيلية لقياس أداء المعلمين واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة:

- اعتبار التقارير وسيلة هامة من وسائل الإصلاح الوظيفي، إذ تمكن المسؤولون من التعرف على المعلمين الذين يحتاجون لمزيد من التدريب أو التوجيه.

- اختيار الكفاءات المناسبة والمقتدرة.

- تحقيق العدالة بين المعلمين على أساس انتهاج الأسلوب العلمي للتقويم بعيداً عن العمومية والعفوية.

- تشجيع ودفع المعلمين لمزيد من البذل والعطاء عن طريق مكافأة المجدين.

دراسة الغامدي(1999) بعنوان " تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية– دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية"، أجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى تحليل ونقد محتوى نموذج تقييم أداء المعلم الحالي، والكشف عن تطبيقاته الميدانية من قبل مستخدميه من مشرفين تربويين ومديري مدارس، ومن ثم وضع تصور مطور لذلك النموذج، وقد تكونت عينة الدراسة من(908) بطاقة من بطاقات تقييم أداء المعلم من المعلمين التابعين لإدارة تعليم الرياض تم جمعها عن طريق العينة العشوائية العنقودية.

أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز إيجابيات بطاقة تقييم أداء المعلم الحالية اشتمالها على جوانب كمية(رقمية) وأخرى وصفية، وتأكيد اللوائح المنظمة للبطاقة على ضرورة مراجعتها واستخلاص ما تبرزه من ملحوظات وتوصيات للإفادة منها في تطوير العمل في الميدان. كما أظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز سلبيات بطاقة تقييم أداء المعلم أنه لا يزال هناك خلط بين مصطلحي"تقويم الأداء" وتقييم الأداء".

وأجرت سلوى البرغوثي (1997)، دراسة بعنوان" دراسة مقارنة بين تقييم طلبة المرحلة الثانوية لمعلميهم، وتقييمهم لذواتهم"، وأجريت الدراسة في فلسطين, وهدفت إلى معرفة المقارنة بين تقييم الطلبة لأداء معلميهم، وتقييم المعلمين لذاتهم.

وسعت الدراسة إلى فحص الفرضيات التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقييم الطلبة للمعلمين ومتوسط تقييم المعلمين لأنفسهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات التقييم الأربعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقييم أداء الطلبة للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وتكونت عينة الدراسة من (650) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي تم اختيارهم بالعينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وقد استخدمت أداة واحدة لتقييم الطلبة لمعلميهم ولتقييم المعلمين لأنفسهم واحتوت الاستبانة على أربعة مجالات هي: (إدارة البيئة التعليمية، إستراتيجية التعليم، التواصل الشخصي، التنظيم)، واستخدم اختبار (ت)

لفحص الفرضيات واختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة باستخدام الإحصائي ولكس لامبدا، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييم الطلبة للمعلمين، ومتوسط تقييم المعلمين لأنفسهم ولصالح المعلمين.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الطلبة للمعلمين تبعا لجنس الطالب.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات التقييم الأربعة.

دراسة بني خلف (1994) بعنوان "تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي"، أجريت الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تقويم مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي، وتحديد درجة الأداء ومقارنته بمعيار الأداء(70%)اوقد تكونت عينة الدراسة من (918) طالبا وطالبة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية تم التوصل إلى:
– كان مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي يساوي(68.15 %)ويقل عن معيار الأداء وكان الفرق دالاً أحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$.
– وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في تقويم أداء المعلم تعزى للجنس ولصالح الإناث.
– عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطالب في مادة العلوم ومستوى تقييمه لأداء معلم العلوم.

دراسة جامع (1993) بعنوان " اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم" دراسة تحليلية، أجريت في مصر، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الشروط التي يجب أن تتوافر لدى المعلم عند القيام بتقويم أدائه. أظهرت الدراسة أن مراعاة عدد من الشروط التي تضمن عزل متغير دور المعلم عن بقية المتغيرات التي لها تأثير في إنتاجية الطلبة قد يزيد من إمكانية الاعتماد على هذا الاتجاه في تقويم أداء المعلم، ومن هذه الشروط ما يلي:
– اطلاع القائم بعملية التقويم على جميع ما يقوم به المعلم من الأعمال التحريرية التي من شأنها أن تزيد من إنتاجية الطلبة.
– تحديد مقدار النمو الحادث للطلبة إثر تدريسهم جزءًا من المقرر من خلال إجراء الاختبارات القبلية والبعدية.

– الحرص على الاطلاع على ما يقوم به المعلم من دور في رفع إنتاجية طلبته ومحاولته التغلب على ما يواجههم من صعاب وخاصة الضعاف منهم من خلال ما يعده من تقارير دورية.

كما وأظهرت أن أهمية تقويم أداء المعلم تتلخص في:

– الارتفاع بمستوى العملية التربوية، وذلك من خلال تعرف أوجه القوة والضعف في أداء المعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تأكيد نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف، والمساهمة في تقويم درجة تحقيق المنهج لأهداف التربية، حيث إن الأنماط السلوكية التي يسلكها المعلم تؤثر في تنفيذ المنهج، ومساعدة المعلم في تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجيهه، والوصول إلى أساس عادل وسليم في ترقية المعلم.

دراسة الشقيري (1991)، بعنوان "العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي" أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (432) معلماً ومعلمة. أخذت لهم تقارير إشرافية وتقارير زيارة مدير المدرسة وبعد التحليلات الإحصائية تم التوصل إلى:

- وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقديرات المشرف التربوي وتقديرات مدير المدرسة لأداء المعلم. وجود أثر لمتغير خبرة المعلم في تقديرات المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

- وجود أثر لمتغير مؤهل المعلم في تقديرات المشرف التربوي ومدير المدرسة ولصالح حملة البكالوريوس مع الدبلوم.

- عدم وجود أثر في تقدير المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي يعزى لأثر تدريب المعلم الصفي.

أجرى القصير (1989)، دراسة بعنوان "بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم" وقد أجريت في الأردن، وهدفت إلى الإجابة عن سؤالين رئيسيين هما:

1– ما هي الأبعاد التي تحدد فاعلية المعلم؟

2– ما هي الخصائص السيكو مترية للأداة التي ستبنى لتقييم فاعلية المعلم؟

وقد حدد الباحث الأبعاد الرئيسية للأداة بستة أبعاد لتقييم فاعلية المعلم هي:

1. التخطيط الدراسي: وقد اشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية هي: تهيئة البيئة التعليمية، والتخطيط الفصلي أو السنوي، والتخطيط الدراسي.

2. الإدارة التدريسية وقد اشتمل على ستة أبعاد فرعية هي:تعليمات وواجبات دراسية، والمرونة والتكيف، وتقبل التلاميذ، والتعزيز، وتطوير مشاركة التلاميذ، والإدارة الصفية.

3. العمليات التعليمية: وقد اشتملت على بعدين فرعيين هما: تنفيذ التدريس، وتنظيم وتطوير التدريس.

4. عمليات الضبط والمتابعة: وقد اشتمل على بعدين هما: التفاعل مع المجتمع المحلي، والـــتقييم.

5. الخصائص الشخصية: وقد اشتملت على بعدين هما: الاتصال اللفظي وغير اللفظي، والسمات الشخصية.

6. الخصائص المهنية: وقد اشتملت على بعدين هما:الكفاءة العلمية الأكاديمية، والالتزام المهني.

وتألفت أداة الدراسة من(102) فقرة وبلغ حجم العينة(300) معلما ومعلمة و(60) مشرفا و(166)مديراً ومديرة. أخذت بالطريقة العشوائية الطبقية، أستخدم الباحث التحليل العاملي، واستخرج دلالات الصدق البنائي والإحصائي (ت) لتحديد قدرة الأداة على التمييز وحساب معامل ثبات الأداة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأداة تبقى بحاجة إلى مزيد من التطوير والدراسة في ظروف أفضل للتطبيق.

الدراسات الأجنبية:

فيما يلي أبرز الدراسات الأجنبية التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها مرتبة حسب تسلسلها الزمني.

دراسة تناكوفا وتبلوفا (Tináková & Toblova 2011) بعنوان "تقويم المعلمــين فــي المدارس السلوفاكية الابتدائية والثانوية". أجريت الدراسة على (586) طالباً تم اختيارهم مــن المدارس الابتدائية والثانوية في سلوفاكيا، هدفت الدراسة إلى تقويم عمل المعلمين في المدارس الابتدائية والثانوية. واستخدمت الدراسة أسلوب الاستبانات والمقابلة.

وأظهرت الدراسة أن المعلمين الذين حصلوا على تقدير مرتفــع مــن الطلبــة هــم المعلمون الذين يمتازون بالعدالة والصبر والتسامح، لديهم القدرة على الإبداع، ويمتلكون روح الدعابة. وأظهرت أن الطلبة لا يحبون المعلمين المتحاملين والمتغطرسين.

دراسة اولاتيو وانيو (Olatoye & Aanu, 2011) بعنوان " وجهة نظر كبار معلمي العلوم للتعليم الثانوي لاستخدام الطلاب في تقويم فعالية التدريس". أجريت الدراسة على (250) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس ولاية اوجون. هدفت الدراسة إلى الكشف عن رأي المعلمين حول استخدام أو إشراك الطلاب في تقويم فعالية المعلم في مجال التدريس. استخدمت الدراسة أسلوب الاستبانات.

أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يؤيدون استخدام الطلبة كوسيلة لتقويم فعاليتهم في العملية التدريسية. وأظهرت عدم وجود فرق كبير بين رأي المعلمين الذكور والإناث حول استخدام الطلاب لتقويم فعالية التدريس. وبينت أهمية رأي الطالب في صنع قرارات هامة في المدارس كما يجري في كثير من الدول المتطورة، مما يعزز على الارجح من جودة المعلم. وأظهرت أن مشاركة الطلبة في تقويم معلميهم يساهم في الاستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم.

دراسة مومكو وأصلويل (Mumcu & Usluel, 2010) بعنوان "العمل في المدارس المهنية والتقنية: غايات استخدام المعلم التربوية والإدارية والشخصية ". أجريت الدراسة على عينة مكونة من (460) معلماً من معلمي المدارس المهنية والتكنولوجية في تركيا. هدفت الدراسة إلى تقييم معلمي المدارس المهنية والتكنولوجية في المجالات الإدارية، والتعليمية، ومجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. استخدمت الدراسة أسلوب جمع المعلومات من خلال توزيع استبانه على العينة.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً كبيراً في استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على أساس العمر، ومستوى التعليم، وفرصة الوصول إلى أجهزة الحاسوب، وطرق التعلم على استخدام الحاسوب. وأظهرت أن لتقييم المعلمين الإداري في الأغراض التعليمية والمهنية دوراً مهماً في التأثير على مستوى أداء الطلبة خلال الحصص الصفية بشكل سلبي أو إيجابي.

كما أجرى لنيبورغ (Lineburg, 2010) دراسة بعنوان " أثر القيادة التعليمية للمديرين على تغيير الممارسات التدريسية للمعلمين"، أجريت الدراسة في ولاية فريجينيا وقد جمعت البيانات من عينة شملت (9) مديرين و (9) معلمين. هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي في المدارس وإلى معرفة إلى أي درجة يمكن للسلوك التدريسي للمدير أن يؤثر في

الممارسات التعليمية والتدريسية للمعلمين، بالإضافة إلى البحث عن العوامل الأخرى التي من شأنها التأثير على العملية التعليمية. واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة. وأشارت النتائج إلى أن للمديرين تأثيراً على أداء المعلمين وسلوكهم التعليمي إلا أن التأثير الأكبر هو نتيجة عوامل أخرى خارجية لا سلطة للمدير فيها.

أجرى خان وآخرون(Khan, et.al, 2009) دراسة بعنوان " تقييم لأداء مديري المدارس الثانوية: دراسة تعتمد على آراء المعلمين في ولاية بنجاب/الباكستان"، أجريت الدراسة بواسطة مسح شمل (150) مدرسة ثانوية في ولاية بنجاب في الباكستان، وشمل ذلك توزيع استبيانات تشمل نقاطا متعددة لتقييم أداء المدير.هدفت الدراسة إلى تقييم أداء مديري المدارس الثانوية بما يشمل تقييم كل من السلوك التعليمي، المقدرة على تكوين العلاقات مع المعلمين والتلاميذ، والمقدرات الإدارية، والاتجاهات والمواقف المهنية. وأشارت النتائج إلى أن تقييم أداء المدير فيما يتعلق بالمقدرات الإدارية والسلوك المهني والمقدرة على تكوين العلاقات أفضل من أدائه في مجال السلوك التعليمي، إضافة إلى كون تقييم أداء المديرات الإناث في السلوك التعليمي أفضل من تقييم أداء المديرين الذكور في هذا المجال.

دراسة جرين (Greene, 2008) وهي دراسة تحليلية بعنوان " التنفيذ الجديد وأدوات تقويم المعلم". وأجريت في ولاية كارولينا الشمالية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور تقويم المعلم في تطوير الإدارة والمناهج المدرسية. وتكونت عينة الدراسة من (543)معلماً.

أظهرت نتائج الدراسة أنه هناك سبعة معايير تعليمية جديدة لإدارة المدرسة هي: الإستراتيجية المناسبة، والخطط التعليمية، والمناهج الثقافية، والموارد البشرية الفعالة، والإدارة المرنة، والإدارة التنموية، ومعرفة السياسة التعليمية في المدرسة. وأظهرت أن تقويم وتطوير أداء المعلم أثناء الحصص الصفية سيؤثر تأثيرا مباشراً في مقدرة المدرسة للوصول إلى أهدافها وستؤثر أيضا على ثقافة الطلبة. وبينت الدراسة أن استخدام نموذج لتقويم أداء المعلمين لبيان نقاط القوة والضعف لديهم والسعي إلى تحسينها. كما بينت أنه سيكون على كل معلم وضع خطة فردية لتحديد الأهداف والاستراتيجيات اللازمة لتحسين أدائه حسب المعايير السبعة الجديدة لإدارة المدرسة.

دراسة انيومي واجوانينجا (Enueme & Egwunyenga, 2008) بعنوان" أدوار مديري الإدارات التعليمية وأثرها على أداء المعلمين: دراسة حالة للمدارس الثانوية في أسابا متروبوليس، ولاية الدلتا، نيجيريا". أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (240) معلما من معلمي المدارس الثانوية في مدينة أسابا متروبوليس. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر دور مديري المدارس في تطوير أو تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية في نيجيريا. استخدمت الدراسة أسلوب جمع المعلومات من خلال توزيع استبانه على العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس مهم جداً في التأثير في تحسين الأداء الوظيفي لدى المعلمين. وأظهرت أهمية عمل برنامج إداري لتحسين أداء المعلمين في الحصص الصفية، حيث يعمل هذا البرنامج على تطوير أداء المعلم من خلال مواجهة التحديات وتحديث قوانين المدرسة الإدارية بشكل مستمر لمواكبة العصر.

دراسة نانون ودنكان (Noonan & Duncan, 2005) بعنوان "التقويم الذاتي وتقويم الزميل في المدارس الثانوية". أجريت الدراسة على (118) معلما من معلمي المرحلة الثانوية في كندا الجنوبية. استخدمت الدراسة أسلوب الاستبانات. هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة استخدام المعلمين لآلية التقويم سواء أكان التقويم الذاتي أم تقويم الزملاء.

أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من المعلمين يجدون أن كلا من عمليتي تقويم الذاتي وتقويم الزملاء عمليات مفيدة ولها تأثير إيجابي على العملية التعليمية، وأن هناك إمكانية لتطبيقها داخل الفصول الدراسية، وبينت أهمية تطبيق المزيد من الاستراتيجيات المختصة بالتقويم والتي تلاقي قبولا لدى المعلمين.

دراسة أجراها ميلانوسكي(Milanowski, 2004) بعنوان " العلاقة بين درجات تقويم أداء المعلم: دليل من سنسيناتي". وهي دراسة تحليلية أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة الغربية الوسطى. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجات تقويم الأداء للمعلمين، وتحصيل الطلاب في مساقات القراءة والرياضيات والعلوم من الصف الثالث إلى الصف الثامن. وتكونت عينة الدراسة (542) معلماً. حيث بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بدرجة متوسطة بين درجات تقويم الأداء للمعلمين وتحصيل الطلاب.

دراسة كلادزك وهيلين (Kladxyk & Helene, 2003) دراسة بعنوان " دراسة وجهات نظر مديري المدارس الابتدائية حول التغذية الراجعة وأثرها على الأداء". أجريت الدراسة في ولاية ميشيغان في الولايات المتحدة. هدفت إلى تقييم قدرة المعلم على تقديم التغذية الراجعة، وتكونت عينة الدراسة من (304) مدير مدرسة ابتدائية منهم (198) مدير مدرسة ابتدائية و(106) مديري مدارس متميزين على الصعيد الوطني. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحديد الهدف في عملية التقييم يعد محفزاً لتحسين الأداء، كما بينت أن مديري المدارس الذين استفادوا من التغذية الراجعة هم الذين تعود ملاحظاتهم من أولياء الأمور، وأداء الطلبة في الاختبارات المعيارية، والنجاح في تحقيق أهداف تحسين المدرسة، وارتبطت مع اختيار أنشطة التطور المهني لدى المدير.

دراسة اسكاس (Isaacs, 2003) بعنوان "دراسة أساليب تقويم المعلم في المدارس الثانوية الحكومية في مدارس فيرجينيا الثانوية باستخدام نموذج 4 X 4". أجريت الدراسة في ست مدارس ثانوية حكومية في فيرجينيا. استخدمت الدراسة أسلوب المقابلات للمديرين والمعلمين. هدفت الدراسة إلى تقويم أسلوب تقويم المعلمين.

أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم الحالية لم يتم تغيرها أو تحديثها في مدارس فيرجينيا. وأظهرت أن عملية التقويم يجب أن تهدف إلى تحسين جودة التدريس وأن ترفع النمو المهني للمعلم، ولهذا يجب على المدارس اتباع نظام متكامل وفقا للخبرات واحتياجات المعلمين الفردية من خلال أنشطة مصممة بعناية. وبينت أن تقويم المعلم يحب أن لا يتضمن ملاحظات الفصول الدراسية فحسب، بل أيضا التخطيط، وعينات من أعمال الطلبة، والحصول على آراء الوالدين ومديري المدارس ومشاركة المجتمع من خلال التواصل معهم. وأظهرت أن نموذج 4 X 4 يعطي حرية أكبر في وصف ما يقوم به المعلم بشكل صحيح، وفي حال إذا كان أداؤه بحاجة للتحسين، ويساعد في تدعيم التواصل بين المعلم المدير أو المشرف.

التعليق على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة أداء المعلم من حيث:

- بناء أداة (القصير،1989).
- أداة التقييم التي يقيم بها أداؤه (الزهراني، 2004)، (الغامدي، 1999).
- تطوير نموذج لتقييم أدائه (خليف، 2007).

– تقييم أدائه كمعلم لمبحث من المباحث: الجغرافيا (ليلى النجار، 2001)، اللغة العربية (الكساسبة، 2003)، كمعلم للقرآن الكريم (العمري، 2003)، العلوم (بني خلف، 1994).

– عوامل مؤثرة في أدائه (الشنفري، 2005)(Mumcu &Usluel 2010).

– أداؤه داخل غرفة الصف (إيمان هلال، 2007),(Greene,2008).

– أثر مدير المدرسة على تقييم أداء المعلم كلادزك وهيلين (Kladxyk & Helene, 2003) انيومي واجوانينجا (Enueme & Egwunyenga, 2008) لنيبورغ (Lineburg, 2010),(Khan,et.al,2009).

– تقييم أدائه كمعلم لمرحلة دراسية (العمري، 2003، مرحلة التعليم الأساسي)، (سعيد، وآخرون، 2002، مرحلة التعليم الأساسي) (الكساسبة، 2003 المرحلة الأساسية العليا)،(الغامدي، 2009، المرحلة المتوسطة)،(ليلى النجار، 2001، المرحلة الثانوية)،(غادة عيد،2005، المرحلة الثانوية).

– تقييمه من قبل الطلبة (غادةعيد،2005)،(سلوى البرغوثي،1997)،(بني خلف،1994)،(Olatoye & Aanu 2011),(Tinakova & Toblova2011)، (Milanowski,2004).

– التقويم الذاتي والزملاء ,(Noonan &Duncan,2005).

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة تمت الإفادة منها في ما يلي:

- تصميم أداة الدراسة.
- صياغة أسئلة الدراسة.
- بناء أداة التقويم الإدارية.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تعالج موضوع تقييم أداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وبناء أداة تقييم إدارية لتقييم أدائهم من قبل مديريهم باستخدام الأداة التي ستتوصل إليها الدراسة بحيث تكون شاملة لكافة جوانب أدائهم، وتمثل ذلك في المجالات الستة المكونة لها، والإفادة كذلك من المنهجية العلمية المستخدمة في تلك الدراسات، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

سعت الدراسة إلى بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، وتعتبر هذه الدراسة مسحية تحليلية تطويرية؛ ولخصوصية هذا النمط من الدراسات تمت الإجراءات على النحو التالي:

المرحلة الأولى: الخلفية النظرية لموضوع الدراسة والمتعلقة ببناء الأداة.

بحثت هذه المرحلة التقويم وأهميته، والمرحلة الثانوية وفلسفتها وخصائصها، ومعلم المرحلة الثانوية وتقويم أدائه، ودور مدير المدرسة في تقويم معلم المرحلة الثانوية.

المرحلة الثانية: استنباط المجالات.

تم استنباط مجالات الأساسية اللازمة لبناء الأداة وقد تضمنت هذه المجالات تطوير محاور أداة التقييم والتي سوف تقيم المعلم:

1- التخطيط.

2- الكفاية المعرفية، والتي تضمنت المعرفة العلمية، والثقافة التربوية.

3- الكفايات الشخصية، والتي تضمنت أخلاقيات مهنة التعليم، والتعاون، والمقدرة على التواصل.

4- الكفايات المهنية، والتي تضمنت المقدرة على التحفيز، عرض المادة، لغة المعلم، الأسئلة الصفية، الوسائط التعليمية، الفروق الفردية.

5- الكفاية الإنتاجية، والتي تضمنت المستوى التحصيلي للمتعلمين، والابتكار والإسهام في التطوير.

6- الكفايات الإدارية، والتي تضمنت الاختبارات التحصيلية وممارسة مهام المناوبة والالتزام بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي وغيرها.

-المرحلة الثالثة: جمع المعلومات المتعلقة بتقويم الأداء من مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية، ومديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة العاصمة للعام الدراسي 2011/2010، والجدول (1) يبين ذلك(وزارة التربية والتعليم، قسم الإحصاء التربوي،2010):

جدول (1)
توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والمسمى الوظيفي والجنس

المديرية	مديرون		معلمون		مشرفون	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
عمان الأولى	19	22	473	510	35	16
عمان الثانية	9	14	144	281	14	7
عمان الثالثة	17	22	331	425	19	12
عمان الرابعة	19	27	469	531	26	12
عمان الخامسة	24	26	445	533	13	9
الجيزة	14	22	144	210	11	7
الموقر	9	10	121	195	8	0
المجموع	111	143	2127	2685	126	63
المجموع الكلي= 5255						

عينة الدراسة:

أخذت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية موزعين حسب المسمى الوظيفي إذ تكونت عينة الدراسة بمجموعها النهائي من(540)فرداً وتم استبعاد (100) لعدم اكتمال المعلومات وتم فقد (36) عند جمع الأداة ليصبح العدد النهائي للعينة (404)، أي بنسبة (75%) من المجموع النهائي.على النحو التالي:

الجدول(2)
توزع عينة الدراسة حسب المديرية والمسمى الوظيفي

المديرية	مديرون		معلمون		مشرفون	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
عمان الأولى	2	2	47	51	2	4
عمان الثانية	1	2	14	28	1	2
عمان الثالثة	2	2	33	43	1	2
عمان الرابعة	2	3	46	53	1	3
عمان الخامسة	3	3	44	53	1	1
الجيزة	2	3	14	21	1	1
الموقر	1	1	12	20	0	1
المجموع	13	16	210	269	7	14
المجموع الكلي= 529						

وتوضح الجداول التالية توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة:

جدول (3)

وصف المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة (الجنس)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	185	45.8
	أنثى	219	54.2
	الكلي	404	100.0

يتضح من الجدول (3) أنه بلغت نسبة الذكور من عينة الدراسة (45.8%) في حين بلغت نسبة الإناث من عينة الدراسة (54.2%).

جدول (4)

وصف المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة (المؤهل العلمي)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	270	66.8
	ماجستير	118	29.2
	دكتوراة	16	4.0
	الكلي	404	100.0

يتضح من الجدول (4) أنه تمثلت عينة الدراسة بـــ(66.8%) من الحاصلين على البكالوريوس في حين بلغت نسبة عينة الدراسة من الحاصلين على الماجستير (29.2%)، أما نسبة الحاصلين على الدكتوراة فبلغت (4%).

جدول (5)

وصف المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة (سنوات الخبرة)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	**5 سنوات فأقل**	288	71.3
	أكثر من 5 سنوات	67	16.6
	أكثر من 10 سنوات	49	12.1
	الكلي	404	100.0

يتضح من الجدول (5) أنه تمثلت عينة الدراسة بـــ(71.3%) من الذين خبرتهم 5 سنوات فأقل، في حين بلغت نسبة عينة الدراسة من الذين خبرتهم أكثر من 5 سنوات (16.6%)، أما نسبة الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات فبلغت (12.1%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة بنى الباحث أداة الدراسة وذلك للكشف عن واقع أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، وقد تم تطوير أداة الدراسة، وفقاً للخطوات الآتية:

أولاً: تحديد مجالات الأداة:

شملت الخطوة تحديد المجالات الرئيسة للأداة، وذلك في ضوء مراجعة الباحث للكتب، والدوريات، والدراسات، والبحوث المتعلقة بتقويم أداء المعلم، ومن ثم حددت المجالات التالية المتعارف عليها في هذه الأدبيات.

المجال الأول: التخطيط

ويهدف إلى الكشف عن واقع تخطيط المعلم للمادة الدراسية واستخدام المعلم للوسائل التعليمية المتاحة للتدريس وتحليل محتوى مادة التدريس من كل الجوانب؛ معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين وممارسته للدور القيادي وامتلاكه للكفايات اللازمة لأداء عمله، وتكون المجال من (10) فقرات.

المجال الثاني: الكفايات المعرفية

ويهدف إلى الكشف واقع امتلاك المعلم للكفايات المعرفية اللازمة لأداء عمله ويتضمن المجال (10) فقرات تكشف عن متابعة المعلم للمستجدات المعرفية وإدراكه لطبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية، ودرجة استمراريته لتطوير أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي وامتلاكه للمبادرة في تطوير معارفه وخبراته وذلك لتطوير المدرسة.

المجال الثالث: الكفايات الشخصية

تكون هذا المجال من (10) فقرات ليكشف عن امتلاك المعلم الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم وانتمائه للمدرسة والتعامل مع الطلبة بتسامح، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتزامه باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن وتحمله للمسؤولية والالتزام بالسلوك المتزن المقبول اجتماعياً.

المجال الرابع: الكفايات المهنية

تكون هذا المجال من (10) فقرات تكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات المهنية بحيث تكشف عن وضعه لخطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للقياس وإظهار مقدرته في ممارسة مهارات التعليم وتواصله مع المجتمع المحلي، وممارسته لاستراتيجيات التدريس الحديث بحيث يحيط بعمليات القياس والتقويم، وتوظيف أساليب التفكير العلمي.

المجال الخامس: الكفايات الإنتاجية

تكون هذا المجال من (10) فقرات تكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإنتاجية بحيث يستخدم التكنولوجيا في التعليم والتقويم الواقعي في تقييمه وتصميمه للخطط العلاجية وتطوير مقدرات الطلبة المعرفية وتعديل الأنماط السلوكية للطلبة وتكوين علاقات ايجابية مع زملائه وطلابه وأولياء أمورهم ومساعدته لحل المشاكل التي تواجه المدرسة وانجازه للأعمال المطلوبة.

المجال السادس: الكفايات الإدارية

يتكون هذا المجال من (8) فقرات تكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإدارية بحيث يعد الاختبارات التحصيلية ويمارس مهام المناوبة ويلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي ويتعامل مع بيانات الطلبة الالكترونية ويتعاون في أشغال الحصص والإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها ويقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة ويشارك في الأنشطة المدرسية.

ثانياً: صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة (صدق المحتوي) تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات ــ تخصص الإدارة التربوية- لتعرف درجة صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة، وسلامتها اللغوية، وطلب منهم الحكم على كل فقرة، وإجراء التعديل المناسب، حيث تكونت الاستبانة الأولية من (50) فقرة، بينما تكونت الاستبانة النهائية من (58) فقرة؛ حيث تم إضافة (8) فقرات في الاستبانة النهائية، وهي الفقرة (42)، (43)، (50)، (51)، (52)، (53)، (54)، (55)، مثل فقرة "يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه". والملحق(1) يمثل أداة الدراسة الأولية والملحق (2) يمثل أداة الدراسة النهائية، والملحق (3) يمثل قائمة بأسماء المحكمين.

ثالثاً: ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحث معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لاستخراج درجة ثبات أداة الدراسة حسب الأبعاد المختلفة، إذ يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات لكل فقرات الأداة ككل بلغ (0.87)، حيث إن أعلى معامل ثبات لأبعاد الاستبانة بلغ (0.89)، فيما يلاحظ أن أدني قيمة للثبات بلغت (0.861). وهو ما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة نتيجة تطبيقها.

جدول رقم(6)
قيم كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الدراسة

الرقم	المجالات	معامل الثبات	عدد الفقرات
1	التخطيط	0.877	10
2	الكفايات المعرفية	0.894	10
3	الكفايات الشخصية	0.884	10
4	الكفايات المهنية	0.861	10
5	الكفايات الإنتاجية	0.883	10
6	الكفايات الإدارية	0.878	8

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

لقد تم تقسيم واقع تقييم أداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسط، ومنخفض؛ استناداً إلى بدائل الإجابة وفقاً لسلم ليكرت (Likert) إذ تم والذي مثل في الدرجات الآتية: البديل (دائماً) خمس درجات، والبديل (معظم الأحيان) أربع درجات، والبديل (أحيانا) ثلاث درجات، والبديل (نادراً) درجتان، والبديل (نادراً جداً) درجة واحدة.

وحدة طول الفئة بالمعادلة التالية:

$$\frac{\text{القيمة العليا – القيمة الدنيا}}{\text{عدد المستويات}}$$

(5−1)/ 3 = 4/3 = 1.23

وبذلك يكون المستوى المنخفض من (1−2.33)

المستوى المتوسط من (2.34 – 3.66)

المستوى المرتفع من (3.67− 5)

إجراءات تطبيق الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإتباع الإجراءات التالية:

1- إعداد استبانة لقياس واقع تقييم أداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن والتحقق من صدقها وثباتها.

2- تحديد عينة الدراسة الذين ستطبق عليهم أداة الدراسة.

3- تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية، ومديري ومديرات المدارس الثانوية والمشرفين التربويين في محافظة العاصمة للعام الدراسي 2011/2010.

4- تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة والتوصل إلى النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

5- مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

6- بناء أداة الدراسة.

7- تقديم مجموعة من التوصيات لمن يرغب بالإفادة منها.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات عن طريق توزيع الأداة واستخراج الصدق والثبات، تمت عملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للكشف عن واقع تقييم معلمي المرحلة الثانوية في الأردن.

- اختبار ت وتحليل التباين الأحادي؛ للكشف عن الاختلاف في إجابات أفراد عينة الدراسة في ضوء اختلاف متغيرات(المؤهل العلمي، والخبرة، والجنس).

- استخراج الصدق العاملي لأداة التقييم باستخدام التحليل العاملي.

رابعاً: بناء الأداة

في ضوء المدخلات والأدب النظري المتوفرة وتضمينها المتغيرات الرئيسة الملائمة لمجتمع الدراسة. ومن خلال الاطلاع على التوجه الحديث والرؤية التي تمتلكها الأردن ووزارة التربية والتعليم فيها لبرامج التعليم والتعلم المنشودة، والتي تضمنتها الإستراتيجية

الوطنية للتعليم التي صدرت عام 2006 عن وزارة التربية والتعليم، قامت هذه الأداة على مجموعة من الافتراضات والتصورات والمنطلقات والتي من أبرزها:

- إن النظام التربوي الأردني يتطلع إلى تمكين الأفراد من إتقان مهارات ومعارف جديدة، لذلك ينظر يجب أن يتم تشخيص نواحي الضعف والقوة في أداء معلم المرحلة الثانوية وذلك في مهاراته وكفاياته ومعارفه، بهدف تطوير أداء المعلم وخلق التزام وطني بالتعلم المستمر درجة الحياة، والتركيز على مهارات العمل الجماعي بروح الفريق، وإعداد طلبة يمتلكون التوجهات والمهارات اللازمة للنجاح في ظل اقتصاد قائم على المعرفة.

- إن عملية تقييم المعلم هي عملية متطورة ومستمرة لابد أن يتم من خلالها متابعة أداء المعلم في جميع الأوقات ومتابعة تطوره المهني والمعرفي والمهاراتي، بهدف التأكد من قدرته على تبني آليات تمكن الطلبة من الوصول إلى درجة واسع من المعلومات والمعرفة عن مجالات وأساليب إبداعية في التعلم والإدارة والتشارك فيها والإفادة منها، وبناء برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس، والتحول من مجرد اكتساب المعرفة إلى مهارات إنتاجها وإدارتها وتوظيفها، وإشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمية فعالة وداعمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي.

- إن الهدف من التقييم تطوير أداء المعلم، وجزء من الإستراتيجية الوطنية للتعليم وليس تصيد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها. ولا يقتصر الأمر على ضرورة معرفة كل معلم ومدير مدرسة لمفاهيم ومبادئ المعايير المهنية الوطنية فحسب، بل سيتوجب عليه كذلك أن يكون على وعي تام بمستوى مقدرة معلم المرحلة الثانوية ونقاط القوة لديه، بالإضافة إلى التعرف على النواحي التي يحتاج فيها إلى تطوير.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل اختبار الأسئلة التي اعتمدت عليها الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة التي تقيس تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

أولاً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول:

ما المحاور الأساسية لتقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن؟

تم في المرحلة الأولى تعرف واقع تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ودرجة جاهزية الإداريين لاستخدام أدوات تقييم حديثة ذات أثر فاعل في العمل التربوي، من خلال الإجابة عن السؤال الأول، وبالتالي تم وضع تصور لمحاور أداة التقييم، وعليه تم بناء أداة التقييم من خلال تركيز الأنشطة على عدد من العناصر والمقدرات والقيم الفردية والجماعية والتنظيمية اللازمة لتقيم معلم المرحلة الثانوية وقد تضمنت الأداة المحاور التالية:

أولاً: التخطيط

وقد تضمن أداة الدارسة هذا المحور نظرا لأهمية التخطيط المسبق للتدريس سواء أكانت للمقرر أو الخاص بتدريس جزء من المنهج أو في حصة واحدة، إذ جميع أنواع التخطيط من قبل معلم المرحلة الثانوية لها أهمية وتخفف العبء عن المعلم وخاصة في ظل الاستراتيجيات الحديثة للتعلم، وتساعد المعلم في تحديد الأهداف التي يتمنى تحقيقها لطلابه على المدى القريب أو البعيد، وتمكنه من الاستفادة من الوقت المخصص، كذلك تساعده في توزيع وتنظيم الأنشطة اللازمة وتبعده عن التخبط وتجعله أكثر ثقة بنفسه وأدق تقويما لطلابه، واختيار أنسب الوسائل التعليمية المعينة وفق الإستراتيجية التي سيختارها في أثناء التدريس.

كما تساعد عملية التخطيط من قبل المعلم الطالب في تنظيم وقته لأكبر قدر ممكن وتوزيعه بطريقة مناسبة لكل مادة يزيد من دافعيته للتعلم وثقته بمعلومات المعلم وقدرته على العطاء فيترك المعلم انطباعا قويا لدى طلابه، وكذلك الطالب يتأثر بالجوانب الايجابية للمنهج الخفي عند معلمه فيكتسب منه عادات سليمة تساعده في التنظيم في حياته وكلما كان المعلم منظما وثقته كبيرة في نفسه وما يمتلكه من معلومات وحسن اختيار الإستراتيجية المناسبة لتدريسه وأسلوبه التعليمي كان موفقا في التخطيط، لذلك لابد أن تتضمن أداة التقييم محور قدرة المعلم على التخطيط.

ثانياً: الكفاية المعرفية، والتي تتضمن المعرفة العلمية، والثقافة التربوية

تأتي أهمية هذا المحور في ظل المتغيرات المعاصرة الذي يشهده العالم بصفة عامة وتشهده التربية والتعليم بصفة خاصة، ازدادت أهمية دور المعلم لمسايرة التطور المستمر لذا يجب عليه أن يكون دائماً متجدداً في عطائه متمكناً من مادته العلمية ماهراً في أدائها بأحدث الطرق والوسائل والأساليب الحديثة. وإذا تأملنا في واقع استخدام المعلمين لطرائق التدريس الحديثة يلاحظ أن كثيراً منهم يعتقدون بأن أساليب التدريس التي يمارسونها هي الحديثة وذلك لعدم معرفتهم بالحديث منها أو حتى محاولة الاطلاع عليها أو الإلمام بكيفية تنفيذها ولعل ذلك يرجع إلى أسباب عديدة من أبرزها ما يلي:

1- عدم وعي المعلم بأهمية استخدام طرق التدريس الحديثة ومردودها الإيجابي.

2- عدم الاهتمام بالجانب العملي في مؤسسات إعداد المعلمين على استخدام الطرائق الحديثة للتدريس حيث نجد أنها تدرس نظرياً فقط.

3- قد يُفاجأ المعلم حديث التخرج بنوع من الإحباط من المعلمين القدامى لذا يلاحظ تجاهل استخدام طرق التدريس الحديثة ويساير الواقع كما هو الحال عند زملائه الآخرين.

4- جهل المشرفين التربويين بكيفية تفعيل أساليب التدريس الحديثة في آلياتهم وأساليبهم الإشرافية وبرامجهم التدريبية ففاقد الشيء لا يعطيه أو قد لا يجد متسعاً لتطبيق ذلك نتيجة الظروف المحيطة به من أعباء إدارية وكتابية ومسؤوليات متعددة أدت إلى إعاقته عن تطوير أداء المعلم.

5- عدم قيام إدارات التعليم بتوفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة والتي تساعد المعلم على إتباع أساليب التدريس المعاصرة.

6- عدم الاهتمام عند القيام ببناء المناهج بأساليب التدريس الحديثة حيث يُقدم المحتوى فيها بصورة لا تثير اهتمام المعلم أو تفتح ذهنه نحو استخدام أحدث طرق التدريس.

كما يقيم هذا المحور الكفاءة التخصصية لمعلم المرحلة الثانوية وإلمام المعلم بتخصصه العلمي ومادته التدريسية، فاهما لمعانيه، ليس مدعيا لذلك بل متحققا من ذلك، فإذا تم له الإلمام بمادته حيث محتواها من تفاصيل وفروع، مستوعبا لها متفهما لأمورها، يمكنه ممارسة مهنة التعليم.

ثالثاً: الكفايات الشخصية، والتي تتضمن أخلاقيات مهنة التعليم، والتعاون، والمقـدرة علـى التواصل.

وتكمن أهمية هذا المجال في أهمية امتلاك المعلم العديد من الكفايات الشخصية فتطوير أداء المعلم يجب أن يكون في صورة حلقة متصلة تبدأ برغبته في العمل بمهنة التعليم وإعداده في كليات التربية من خلال اكتسابه للمهارات الأساسية للنهوض بالعملية التعليمية، ثم العمل على مواكبة المتغيرات وتجديد المهارات واستثمار المستجدات في جوانب عملية التعلم والتعليم أثناء الخدمة. إذ سوف يتم من خلال هذا المحور تقييم التسامح والمرونة في العمل، بالإضافة إلى تقييم التعاون والاتزان والنضج الانفعالي، وسعة الإطلاع وحب العمل، والاحترام والمقدرة على الاتصال والتواصل.

يكتسب المعلم العديد من الكفايات الشخصية تتمثل في النقاط التالية:

أ- المقدرة على الانتماء الصادق للمهنة، إضافة إلى إيمانه بأهمية وخطورة العمل الذي يقوم به، آخذا بعين الاعتبار المعوقات التي ستواجهه أثناء ممارسته لعمله.

ب- المقدرة على الصفح والحلم وسعة الصدر.

ج- المقدرة على تقدير أحوال الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

ج- المقدرة على أن يكون قدوة حسنة للعاملين معه، إذ ينبغي على معلم المرحلة الثانوية أن يكون قدوة صالحة من التواضع والهدوء وحب العلم والتنمية المهنية المتجددة، وحرية التعبير والاحترام المتبادل، وقوة الحجة وتحمل المسئولية. واجتناب استخدام الألفاظ البذيئة مهما كانت الأسباب.

د- المقدرة على الثقة بالنفس وما يترتب عليها من حسن الظن بالآخرين.

هـ- المقدرة على ممارسة النقد والنقد الذاتي وعلى تقبّل النقد البناء.

و- المقدرة على تحقيق الاتزان النفسي.

ز- المقدرة على التفاهم مع الجهات التي تتواصل مع المجتمع المدرسي.

ح-المقدرة على كسب تقدير واحترام كل من يتعامل معه من طلبة ومعلمين وأولياء أمور.

رابعاً: الكفايات المهنية، والتي تتضمن، المقدرة على التحفيز، عرض المادة، لغـــة المعلـــم، الأسئلة الصفية، الوسائط التعليمية، الفروق الفردية.

كما يقيم هذا المحور مقدرة المعلم على تنفيذ المواقف التعليمية وتقويمها ويشمل ذلك على طرح المعلومات وتوجيه الطلبة نحو صياغة استنتاجات يمكن الدفاع عنها وتعليم المهارات، وتوفير الخبرات وتعزيز التعلم وتقويم التعلم من خلال إجراء اختبارات من أنواع مختلفة وتجهيز الأسئلة في مواعيدها وتصحيح الاختبارات التي يجريها ويسجل نتائجها وتحليل الاختبارات ونتائجها بصورة مبسطة، بالإضافة إلى تقييم قدرة المعلم على وضع خطط علاجية في ضوء التغذية الراجعة ومتابعة أعمال الطلاب الشفهية والتحريرية وتصحيحها وطرح الأسئلة المتنوعة وتشجيع الطلبة على أن يطرحوا أسئلة عميقة توظيف الوسائل التعليمية المختلفة.

خامساً: الكفاية الإنتاجية، والتي تتضمن المستوى التحصيلي للمتعلمين، والابتكار والإسهام في التطوير.

يهدف هذا المجال إلى تقييم المعلم مع الأخذ بعين الاعتبار المخرجات التي يقدمها، إذ يعد تحصيل الطلبة من المؤشرات على قوة أداء المعلم. وقد يرى البعض أن عمل المعلم ينحصر بالوقوف في غرفة الصف لنقل المعلومات التي يتضمنها المنهج إلى الطلاب واختبارهم فيما حصلوا عليه من معلومات ألقاها عليهم.وهذه النظرة الضيقة تتنافى مع الدور المهم للمعلم الذي يصفه كثير من المربين بصفات متعددة مثل: منظم - قدوة – قائد– مخطط من هنا لا بد من أن يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على ممارسة جميع هذه الأدوار، وقدرته على التطور والابتكار.

سادساً: الكفايات الإدارية، والتي تتضمن الاختبارات التحصيلية وممارسة مهام المناوبة والالتزام بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي وغيرها.

يهدف هذا المجال للكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإدارية من حيث إعداد الاختبارات التحصيلية وممارسة مهام المناوبة والالتزام بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي والتعامل مع بيانات الطلبة الالكترونية والإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها والقيام بالإرشاد الأكاديمي للطلبة والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

ثانياً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على" ما واقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة وفيما يلي عرض لكل مجال منفرداً حسب متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة:

أولا: مجال التخطيط

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التخطيط، إذ يظهر الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.04 – 4.68) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.48). فقد جاءت الفقرة التي تنص على" يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.68) وانحراف معياري بلغ (0.65)، فيما حصلت فقرة" يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم " على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري بلغ (0.92) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(7)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها.	4.68	0.65	1	مرتفع
2	يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس.	4.22	0.78	6	مرتفع
3	يحلل محتوى مادة التدريس (معرفياً ومهارياً ووجدانياً).	4.31	0.89	2	مرتفع
4	ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم.	4.28	0.84	3	مرتفع
5	يطور استراتيجيات تدريسية عبر استخدامه مداخل تدريسية متعددة.	4.15	0.90	7	مرتفع
6	يتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين.	4.05	0.95	9	مرتفع
7	يتعرف خبرات الطلبة السابقة ومستواهم الفعلي.	4.13	0.87	8	مرتفع
8	يمارس الدور القيادي للمعلم.	4.23	0.87	5	مرتفع
9	يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم.	4.04	0.92	10	مرتفع
10	يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله	4.28	0.83	3	مرتفع
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		4.48	0.60		مرتفع

ثانيا: مجال الكفايات المعرفية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات المعرفية، إذ يظهر الجدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات المعرفية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.94– 4.36) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.31). فقد جاءت الفقرة التي تنص على" يثق المعلم بنفسه" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.36) وانحراف معياري بلغ (0.87)، فيما حصلت فقرة " يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه " على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري بلغ (0.98) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(8)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات المعرفية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يمتلك المهارات اللازمة لأداء عمله.	4.27	0.80	2	مرتفع
2	يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.	3.94	0.98	10	مرتفع
3	يدرك طبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.	4.05	0.94	6	مرتفع
4	يطور أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي.	3.95	0.91	9	مرتفع
5	يمتلك مقدرات عقلية وفكرية تلائم خصائص معلم المرحلة الثانوية.	4.18	0.89	3	مرتفع
6	يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة.	4.05	0.95	6	مرتفع
7	يتابع المستجدات والتطورات في مجال تدريسه.	3.98	0.94	8	مرتفع
8	يستخدم أدوات المعرفة.	4.06	0.87	5	مرتفع
9	يعيش استمرارية التعلم.	4.07	0.91	4	مرتفع
10	يثق المعلم بنفسه.	4.36	0.87	1	مرتفع
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	4.31	0.69		مرتفع

ثالثا: مجال الكفايات الشخصية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الشخصية، إذ يظهر الجدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الشخصية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.10 – 4.48) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.22). فقد جاءت الفقرة التي تنص على" يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.48) وانحراف

معياري بلغ (0.74)، فيما حصلت فقرة "يمارس النقد البناء ويتقبله " على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري بلغ (0.92) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(9)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الشخصية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يمتلك الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم.	4.21	0.87	6	مرتفع
2	ينتمي للمدرسة.	4.22	0.93	5	مرتفع
3	يتعامل مع الطلبة بتسامح.	4.14	0.86	9	مرتفع
4	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.15	0.93	8	مرتفع
5	يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة.	4.20	0.88	7	مرتفع
6	يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن.	4.48	0.74	1	مرتفع
7	يتحمل المسؤولية.	4.38	0.70	2	مرتفع
8	يمارس النقد البناء ويتقبله.	4.10	0.92	10	مرتفع
9	يلتزم بالسلوك المتزن المقبول اجتماعيا.	4.24	0.83	3	مرتفع
10	يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للتحقيق.	4.23	0.97	4	مرتفع
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	4.22	0.76		مرتفع

رابعا: مجال الكفايات المهنية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات المهنية، إذ يظهر الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات المهنية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.23 – 3.83) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.05). فقد جاءت الفقرة التي تنص على" يوظف أساليب التفكير العلمي." في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.23) وانحراف معياري بلغ (0.89)، فيما حصلت فقرة " يتواصل مع المجتمع المحلي" على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري بلغ (1.02) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(10)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات المهنية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يكتب أهدافاً في صيغ سلوكية محددة قابلة للقياس.	4.13	0.91	3	مرتفع
2	يظهر مقدرته في ممارسة مهارات التعليم.	4.17	0.83	2	مرتفع
3	يستطيع إكساب الطلبة الاتجاهات التعليمية في حل المشكلات.	4.05	0.88	7	مرتفع
4	يتواصل مع المجتمع المحلي.	3.83	1.02	10	مرتفع
5	يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة.	4.08	0.85	4	مرتفع
6	يحيط بعمليات القياس والتقويم.	4.07	0.85	5	مرتفع
7	يفهم أبعاد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.	4.07	0.86	5	مرتفع
8	ينفذ الخطط بكفاءة (الشهرية والفصلية والسنوية).	4.00	0.91	8	مرتفع
9	يوظف أساليب التفكير العلمي.	4.23	0.89	1	مرتفع
10	يحسن مستوى أداء الطلبة.	3.96	0.97	9	مرتفع
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		4.05	0.78	مرتفع	

خامسا: مجال الكفايات الإنتاجية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الإنتاجية، إذ يظهر الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الإنتاجية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.89 – 4.22) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.11). فقد جاءت الفقرة التي تنص على" يثير دافعية الطلبة نحو التعلم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.22) وانحراف معياري بلغ (0.90)، فيما حصلت فقرة " يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه " على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.96) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(11)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الإنتاجية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.	4.22	0.90	1	مرتفع
2	يستخدم التكنولوجيا في التعليم.	4.10	0.91	3	مرتفع
3	يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه.	3.89	0.96	10	مرتفع
4	يصمم الخطط العلاجية.	3.98	0.96	8	مرتفع
5	يطور مقدرات الطلبة المعرفية.	3.93	1.09	9	مرتفع
6	يعدل الأنماط السلوكية للطلبة.	4.05	0.94	5	مرتفع
7	يكون علاقات إيجابية مع زملائه	4.10	0.92	3	مرتفع
8	يتواصل بفعالية مع الطلبة وأولياء أمورهم.	4.18	0.89	2	مرتفع
9	يساعد في حل المشاكل التي تواجه المدرسة.	4.05	0.93	5	مرتفع
10	ينجز الأعمال المطلوبة.	3.99	0.95	7	مرتفع
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		4.11	0.74	مرتفع	

سادسا: مجال الكفايات الإدارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الإدارية، إذ يظهر الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الإدارية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.14 – 4.35) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام البالغ (4.22). فقد جاءت الفقرة التي تنص على " يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.35) وانحراف معياري بلغ (0.88)، فيما حصلت فقرة " يشارك في الأنشطة المدرسية " على المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري بلغ (0.91) بالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام.

الجدول(12)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفايات الإدارية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى التقويم
1	يعد الاختبارات التحصيلية.	4.29	0.87	4	مرتفع
2	يمارس مهام المناوبة.	4.33	0.87	2	مرتفع
3	يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي.	4.35	0.88	1	مرتفع
4	يتعامل مع بيانات الطلبة الإلكترونية.	4.32	0.89	3	مرتفع
5	يتعاون في إشغال الحصص.	4.27	0.91	5	مرتفع
6	يلم بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها.	4.22	0.93	6	مرتفع
7	يقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة.	4.20	0.92	7	مرتفع
8	يشارك في الأنشطة المدرسية.	4.14	0.91	8	مرتفع
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		4.22	0.74		مرتفع

ثالثاً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على"هل يختلف واقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن باختلاف بعض المتغيرات الديمغرافية (المؤهل، الخبرة، الجنس)؟"

أولاً: النتائج التي تتعلق بمتغير الجنس

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط مجالات بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، إذ تم استخراج قيمة (ت) لمتوسط الفئتين وهما فئة الذكور، وفئة الإناث، إذ تشير النتائج الواردة في الجدول (13) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين وهما فئة الذكور وفئة الإناث، استنادا إلى قيم (ت) المحسوبة إذ بلغت (0.666)، وبمستوى دلالة يساوي (0.506).

الجدول رقم (13)
المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) لإجابات أفراد عينة الدراسة لمتغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إناث	219	4.30	0.666	0.506
ذكور	185	4.39		

ثانياً: النتائج التي تتعلق بمتغير الخبرة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن أثر الخبرة على درجة تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، إذ يشير الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في جميع مجالات بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

الجدول رقم (14)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن حسب الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	0.563	2	0.188	0.523	0.667
	داخل المجموعات	143.736	401	0.359		
	المجموع	144.300	403			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	1.687	2	0.562	1.175	0.319
	داخل المجموعات	191.454	401	0.479		
	المجموع	193.140	403			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	3.470	2	1.157	2.000	0.113
	داخل المجموعات	231.362	401	0.578		
	المجموع	234.832	403			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	3.493	2	1.164	1.912	0.127
	داخل المجموعات	243.614	401	0.609		
	المجموع	247.106	403			
الكفايات الإنتاجية	بين المجموعات	0.526	2	0.175	0.315	0.814
	داخل المجموعات	222.397	401	0.556		
	المجموع	222.923	403			
الكفايات الإدارية	بين المجموعات	4.736	2	1.579	2.942	0.063
	داخل المجموعات	0.563	401	0.188		
	المجموع	143.736	403	0.359		

ثالثاً: النتائج التي تتعلق بمتغير المؤهل العلمي

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على درجة تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، إذ تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مجال الكفايات المعرفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في بقية المجالات.

الجدول رقم (15)

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن حسب المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	1.202	2	0.601	1.684	0.187
	داخل المجموعات	143.098	401	0.357		
	المجموع	144.300	403			
الكفايات المعرفية	بين المجموعات	2.913	2	1.457	3.071	0.047
	داخل المجموعات	190.227	401	0.474		
	المجموع	193.140	403			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	3.012	2	1.506	2.605	0.075
	داخل المجموعات	231.820	401	0.578		
	المجموع	234.832	403			
الكفايات المهنية	بين المجموعات	2.156	2	1.078	1.765	0.173
	داخل المجموعات	244.951	401	0.611		
	المجموع	247.106	403			
الكفايات الإنتاجية	بين المجموعات	3.109	2	1.555	2.836	0.060
	داخل المجموعات	219.814	401	0.548		
	المجموع	222.923	403			
الكفايات الإدارية	بين المجموعات	2.443	2	1.221	2.258	0.106
	داخل المجموعات	216.889	401	0.541		
	المجموع	219.332	403			

ولإيجاد مصدر الفروق تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لدرجة تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ يلاحظ من الجدول (16) أن الفروق كانت لصالح فئة الماجستير في مجال الكفايات المعرفية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.36).

الجدول (16)
المقارنات البعدية بطريقة "شيفيه" لدرجة تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن حسب المؤهل العلمي.

المجال	الفئات	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراة
الكفايات المعرفية	بكالوريوس	4.32			
	ماجستير	4.36	0.04350		
	دكتوراة	3.90	0.41042	*0.45392	

رابعاً: النتائج التي تتعلق بالسؤال الرابع:

ما مكونات أداة التقويم الإدارية المقترحة لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على التوجه الحديث والرؤية التي تمتلكها الأردن ووزارة التربية والتعليم لبرامج التعليم والتعلم المنشودة، والتي تضمنتها الإستراتيجية الوطنية للتعليم التي صدرت عام 2006 عن وزارة التربية والتعليم ومن ضمن ما جاء فيها: "إن النظام التربوي الأردني يتطلع إلى تمكين الأفراد من إتقان مهارات ومعارف جديدة، وإلى خلق التزام وطني بالتعلم المستمر مدى الحياة، والتركيز على مهارات العمل الجماعي بروح الفريق، وإعداد طلبة يمتلكون التوجهات والمهارات اللازمة للنجاح في ظل اقتصاد قائم على المعرفة، وتبني آليات تمكن الطلبة والمعلمين ومديري المدارس من الوصول إلى مدى واسع من المعلومات والمعرفة عن مجالات وأساليب إبداعية في التعلم والإدارة والتشارك فيها والإفادة منها، وبناء برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس، والتحول من مجرد اكتساب المعرفة إلى مهارات إنتاجها وإدارتها وتوظيفها، وإشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمية فعالة وداعمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي"(الإستراتيجية الوطنية للتعليم، 2006).

- **التحليل العاملي الاستكشافي لفقرات المتغير التابع**

تم إجراء تحليل عاملي استكشافي أن تشير إلى مقدار التشبعات لكل عامل سلبا أو إيجابا وتعرف معاملات العوامل بالتشبعات فقرات المقياس loaded up فالعامل ذو التشبع الأكبر يعني أنه أكثر تأثيرا في المتغير من العامل ذي التشبع الأقل حيث إن معيار التشبع هو (0.30).

واضح أن معامل تشبع جميع فقرات الأداة كان أكثر من (0.40)، واعتمادًا على المعايير التي اتبعت في هذه الدراسة فإنه لم يتم حذف أي من فقرات الأداة، وبالنظر لهذه

الفقرات يلاحظ أنها تتعلق بكل من التخطيط والكفايات المعرفية والكفايات الشخصية والكفايات المهنية والكفايات الإنتاجية والكفايات الإدارية، أذ كانت معاملات التشبع للعامل الأول تزيد عن (0.40) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوحت ما بين (0.72) للفقرة (10) والتي تنص على "ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم" و(0.41) للفقرة (8) والتي تنص على "يمارس الدور القيادي للمعلم" والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، والتي تتعلق بمجال التخطيط.

وكانت معاملات التشبع للعامل الثاني تزيد عن (0.50) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوحت ما بين (0.60) للفقرة (18) والتي تنص على " يستخدم أدوات المعرفة." و(0.50) للفقرة (16) والتي تنص على " يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة." والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 11، 12،13،14،15،16،17،18،19،20 والتي تتعلق بمجال الكفايات المعرفية.

وكانت معاملات التشبع للعامل الثالث تزيد عن (0.55) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوحت ما بين (0.74) للفقرة (22) والتي تنص على " ينتمي للمدرسة." و (0.54) للفقرة (25) والتي تنص على " يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة " والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28،29، 30 والتي تتعلق بمجال الكفايات الشخصية.

وكانت معاملات التشبع للعامل الرابع تزيد عن (0.60) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوحت ما بين (0.71) للفقرة (39) والتي تنص على " يوظف أساليب التفكير العلمي " و (0.63) للفقرة (35) والتي تنص على " يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة." والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40 والتي تتعلق بمجال الكفايات المهنية.

وكانت معاملات التشبع للعامل الخامس تزيد عن (0.70) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوحت ما بين (0.77) للفقرة (50) والتي تنص على " ينجز الأعمال المطلوبة " و (0.70) للفقرة (49) والتي تنص على " يساعد في حل المشاكل التي تواجه المدرسة " والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50 والتي تتعلق بمجال الكفايات الإنتاجية.

وكانت معاملات التشبع للعامل السادس تزيد عن (0.70) وأن معاملات التشبع لهذه الفقرات قد تراوح ما بين (55) للفقرة (0.85) والتي تنص على "يتعاون في إشغال الحصص" و (0.74) للفقرة (51) والتي تنص على "يعد الاختبارات التحصيلية" والفقرات التي تشبعت على هذا العامل هي 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58 والتي تتعلق بمجال الكفايات الإدارية. كما هو مبين بالجدول رقم (17).

جدول رقم(17)
معامل التشبع لكل فقرات الدراسة

الرقم الفقرة	الفقرة	معامل التشبع 1	معامل التشبع2	معامل التشبع 3	معامل التشبع 4	معامل التشبع 5	معامل التشبع 6	عامل الشيوع
1	يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها.	0.61						0.60
2	يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس.	0.60						0.65
3	يحلل محتوى مادة التدريس (معرفياً ومهارياً ووجدانياً).	0.62						0.66
4	ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم.	0.72						0.74
5	يطور استراتيجيات تدريسية عبر استخدامه مداخل تدريسية متعددة.	0.48						0.70
6	يتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين.	0.55						0.77
7	يتعرف خبرات الطلبة السابقة ومستواهم الفعلي.	0.43						0.75
8	يمارس الدور القيادي للمعلم.	0.41						0.70
9	يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم.	0.56						0.74
10	يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله.	0.58						0.78
11	يمتلك المهارات اللازمة لأداء عمله.		0.56					0.71
12	يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.		0.52					0.73
13	يدرك طبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.		0.55					0.75
14	يطور أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي.		0.51					0.71
15	يمتلك مقدرات عقلية وفكرية تلائم خصائص معلم المرحلة الثانوية.		0.58					0.82
16	يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة.		0.50					0.84
17	يتابع المستجدات والتطورات في مجال تدريسه.		0.56					0.82
18	يستخدم أدوات المعرفة.		0.60					0.81
19	يعيش استمرارية التعلم.		0.52					0.74
20	يثق المعلم بنفسه.		0.55					0.78
21	يمتلك الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم.			0.56				0.71
22	ينتمي للمدرسة.			0.74				0.73

23	يتعامل مع الطلبة بتسامح.			0.62				0.71
24	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			0.63				0.70
25	يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة.			0.54				0.74
26	يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن.			0.61				0.65
27	يتحمل المسؤولية.			0.60				0.66
28	يمارس النقد البناء ويتقبله.			0.62				0.81
29	يلتزم بالسلوك المتزن المقبول اجتماعيا.			0.63				0.84
30	يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للتحقيق.			0.64				0.77
31	يكتب أهدافاً في صيغ سلوكية محددة قابلة للقياس.				0.65			0.76
32	يظهر مقدرته في ممارسة مهارات التعليم.				0.60			0.81
33	يستطيع إكساب الطلبة الاتجاهات العلمية في حل المشكلات.				0.66			0.70
34	يتواصل مع المجتمع المحلي.				0.67			0.84
35	يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة.				0.63			0.88
36	يحيط بعمليات القياس والتقويم.				0.64			0.81
37	يفهم أبعاد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.				0.65			0.80
38	ينفذ الخطط بكفاءة (الشهرية والفصلية والسنوية).				0.70			0.84
39	يوظف أساليب التفكير العلمي.				0.71			0.86
40	يحسن مستوى أداء الطلبة.				0.70			0.87
41	يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.					0.72		0.88
42	يستخدم التكنولوجيا في التعليم.					0.73		0.72
43	يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه.					0.74		0.77
44	يصمم الخطط العلاجية.					0.75		0.75
45	يطور مقدرات الطلبة المعرفية.					0.76		0.76
46	يعدل الأنماط السلوكية للطلبة.					0.75		0.73
47	يكون علاقات إيجابية مع زملائه					0.72		0.80
48	يتواصل بفعالية مع الطلبة وأولياء أمورهم.					0.73		0.73
49	يساعد في حل المشاكل التي تواجه المدرسة.					0.70		0.74
50	ينجز الأعمال المطلوبة.					0.77		0.81
51	يعد الاختبارات التحصيلية.						0.74	0.86
52	يمارس مهام المناوبة.						0.70	0.87
53	يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي.						0.77	0.88
54	يتعامل مع بيانات الطلبة الإلكترونية.						0.75	0.74
55	يتعاون في إشغال الحصص.						0.85	0.65
56	يلم بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها.						0.82	0.66
57	يقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة.						0.81	0.64
58	يشارك في الأنشطة المدرسية.						0.80	0.87

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما عرض التوصيات التي انبثقت عن الدراسة، وفيما يلي عرضاً لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة التي تم التعرض إليها أثناء عرض مراحل الدراسة في فصل النتائج.

مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني: ما واقع تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في الأردن؟

أولاً: المجال الأول: التخطيط

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية العام لفقرات مجال التخطيط مستوى مرتفعاً حيث أن الفقرة التي تنص على" يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها" حصلت على المرتبة الأولى وهذا يدل على إدراك المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء إضافة إلى إدراك المعلم لأهمية المداومة على الإعداد الجيد لأساليب التخطيط التي يتم من خلال استمرارها جمع البيانات والمعلومات التي تساعد في تحديد مستويات التخطيط التي تعد معايير للحكم على مستوى كل معلم في الأداء التدريسي، كما يدل على نمو المعلم من الناحية العلمية أو المهارية.

كما تشير إلى واقع إدارة المدرسة الثانوية في الوقت الحاضر، أن كثيراً من أهداف المرحلة الثانوية تحققت بالشكل المطلوب، ويرجع ذلك إلى إن التخطيط المستمر والتقييم الموضوعي المستمر للمعلمين، أن أي مهمة أو أداء لا يمكن أن يتحقق بصورته المثلى بشكل مستمر ما لم تصاحبه عملية تخطيط.

فيما حصلت فقرة" يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم " على المرتبة العاشرة والأخيرة على الرغم أنها حصلت على المرتبة الأخيرة إلا أنها جاءت في مستوى أداء مرتفع وهذا يدل على إنه على الرغم من إدراك المعلم بان تصميم أساليب تقويم نتائج التعلم تعتبر مهارة تتطلب الدقة والوضوح كما يدل على إدراك المعلمين بان تصميم أساليب التقويم ترتبط بالأهداف وتتعدد بتعدد الأهداف على الرغم من هذا كله إلا أن هذه الفقرة حصلت على المرتبة الأخيرة وذلك لان المعلمين لا يولون أهمية بنفس مستوى أهمية فقرات المجال الأخرى، إضافة إلى أن أهداف التعلم قد تكون غير محددة بدقة مما قد تضلل المعلم وقد تجهده كثيراً سواءً أثناء العمل على تحقيقها أو اختيارها أو تصميمها.

ثانياً: المجال الثاني: الكفايات المعرفية

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات المعرفية على مستوى مرتفع حيث أن الفقرة التي تنص على" يثق المعلم بنفسه" حصلت على المرتبة الأولى وذلك يدل على ارتفاع المؤهل العلمي للمعلم وقدرته على التعليم والحوار كما يدل على ثقة في الناس الذي يحاورهم، وذلك لأنه إن لم يثق بنفسه، فلا يقدر على إعطاء شيء وإن لم يثق بغيره لم يعمل على الحوار بينه وبين الطلاب، وأنه سوف يرى أنهم غير مؤهلين أو غير قادرين على التفاعل معه، ومثل هذه الثقة يجب أن تعم المعلمين جميعاً ولا تقتصر على الصفوة فقط ويتطلب ثقة في قدرتهم على الإبداع وإعادة الإبداع.

فيما حصلت فقرة "يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه" على المرتبة العاشرة والأخيرة وهذا يدل على إن إلمام المعلم بالمستجدات لكن بدرجة اقل مقارنة بغيرها من فقرات المجال على الرغم أنها حصلت على مستوى مرتفع مما يدل على قناعة المعلم بان عليه تلبيه حاجات الطالب والمجتمع، كما يدل مستوى الأداء المرتفع لدى المعلمين بسبب التحاقهم بدورات وبرامج التدريبية اللازمة لاستخدام الطرق الحديثة والتقنيات التربوية الميسِّرة لعملية التعليم، وحرص المعلم إلى أن يكون منتجاً مهنياً للمعرفة، ومطوراً باستمرار لكفاياته المعرفية، أضافاً إلى انه يدل على أن المعلم مؤهل تأهيلاً يمكِّنِه من أداء رسالته التربوية باقتدار وسعيه لتطوير المناهج وإكساب المهارات الأزمة لمواكبة التغيرات لتطوير المناهج، وإثراء عملية التعلم من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثالثاً: مجال الكفايات الشخصية

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الشخصية على مستوى مرتفع حيث أن الفقرة التي تنص على" يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن" حصلت على المرتبة الأولى وهذا يؤكد على إدراك المعلم لأهمية الكفايات الشخصية واستخدام الألفاظ التي يستطيع الطالب إدراكها وإدراك المعلم من إن استخدام الألفاظ التربوية التي تناسب ثقافة الطلبة تساهم في تنمية وجدان الطلبة وتسهل على المعلم في إيضاح ومناقشة الدروس وتساهم في توفير الوقت والجهد المخصصين لتحقيق أهداف المسيرة التعليمية، ويدل أيضاً على مستواه المعرفي والثقافي

واللغوي مرتفع وذلك لإيجاد بيئة تربوية ترسخ الألفاظ التربوية خصوصاً إن استخدام الألفاظ غير التربوية مرتبطاً بتربية وبيئة المعلم.

فيما حصلت فقرة "يمارس النقد البناء ويتقبله "على المرتبة العاشرة والأخيرة وذلــك بسبب تنوع إدراك المديرين لأداء المعلمين ووجود فجوة في أرائهم إلا إن الفقرة حصلت على مستوى أداء مرتفع وذلك يدل على إن المعلم مثقف ومدرك بان النقد البنـــاء يعتبـــره وســـيلة ليطور نفسه ولا يتعصب لأفكاره، كما يدل على انه متواضع يتعامل مع الآخـــرين بـــصدر رحب، وعقل متفتح، ويدل على رغبته في تصويب أخطائه وتحسين أدائه لذلك فهـــو يتقبـــل النقد البناء في سبيل يحسن كفايات الشخصية لديه، كما تشير إلى إن لدى المعلم فهم واضـــح لدوره يتسق مع الفكر التربوي المعاصر والقيم ألأساسية التي يلتزم بها دائما.

رابعاً: مجال الكفايات المهنية

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات المهنية على مستوى مرتفع حيث أن الفقرة التي تنص على " يوظف أساليب التفكير العلمي" حصلت على المرتبة الأولى هذا يدل على ارتفاع مستوى الكفايات المهنية، وذلك يعود إلى مقدرة المعلم على تحديد المشكلة بدقة وصياغتها بعناية وتحديد أسبابها وأهدافها، وقدرته على إيجاد أفضل الحلول للمشكلة.

فيما حصلت فقرة " يتواصل مع المجتمع المحلي" على المرتبة العاشرة والأخيرة وهذا يدل على إن المعلم يسعى إيجاد بيئة تعليمية تشجع على ممارسة وتعزيز مهارة الاتصال والتواصل لحل المشكلات التربوية والتعليمية التي قد يتعرض لها المعلمون أثناء سير العملية التعليمية، وحرص المعلم على اطلاع أولياء الأمور على أوضاع أبنائهم أكاديمياً، واستعانة المعلم الفعلية بخبرات المجتمع المحلي وطاقاتهم في التعليم، ورغبة المعلم على رفع مستوى الوعي بالقضايا المجتمعية.

خامساً: مجال الكفايات الإنتاجية

أظهرت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الإنتاجية على مستوى مرتفع حيث أن الفقرة التي تنص على" يثير دافعية الطلبة نحو التعلم" حصلت على المرتبة الأولى وهذا يدل على إدراك المعلم بان إيصال المحتوى يتم من خلال أنشطة دافعة تحفز الإبداع والاستقصاء والاستكشاف والتنويع

في استراتيجيات التدريس لدى الطلبة، وإدراكه بأن إثراء العملية التعليمية التعليمة تتم من خلال الإدارة الصفية وتوظيف التكنولوجيا والحاسوب ومصادر تعلم بديلة، وتنوع الأنشطة التعليمية التعلمية وتعددها.

فيما حصلت فقرة "يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه " على المرتبة العاشرة والأخيرة، على الرغم إنها حصلت على مستوى أداء مرتفع وهذا يدل على تنويع المعلم في استخدام استراتيجيات التقويم وأدواته ورغبة المعلم باستخدام التقييم الواقعي للكشف عن الفروق الفردية وتقديم تغذية راجعة في ضوء تحليل نتائج التقييم وبناء خطط علاجية واثرائية، وتعزيز بناء أنشطة هادفة تتفق مع المحتوى التعليمي وعمل المجموعات وربط ما يتعلمه الطالب بالحياة العملية.

سادساً: مجال الكفايات الإدارية

أشارت نتائج الدراسة بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الكفايات الإدارية على مستوى مرتفع حيث أن الفقرة التي تنص على" تنص على"يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي" حصلت على المرتبة الأولى وهذا يدل على تقيد المعلمين بالتعليمات لانجاز مهام وظيفته ووعيه بأخلاقيات المهنة والتزامه بها.

فيما حصلت فقرة " يشارك في الأنشطة المدرسية " على المرتبة الثامنة والأخيرة على الرغم إنها حصلت على مستوى أداء مرتفع وهذا يدل على رغبة المعلم بالارتقاء بمستوى المدرسة وتحسين صورتها.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة خليف (2007)، ودراسة هلال(2007)، الرحاحلة (2005)، ودراسة المدهرش (2006)، والتي أشارت إلى ضرورة تحديد قائمة بمعايير الأداء الوظيفي لمجال التخطيط، والمجال المعرفي، والمجال المهني، والمجال الشخصي، ومجال التنمية المهنية جاءت بدرجة مرتفعة.

مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الثالث:

أولاً: مناقشة النتائج التي تتعلق بمتغير الجنس

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين إجابات فئة الذكور وفئة الإناث فيما يتعلق بتقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية لصالح الإناث وهذا يدل على إن الإناث والذكور يمتلكون فكرة واحدة مرتبطة بتقييم المدير لأداء

المعلم وذلك لأن الضغوط التي يتعرض إليها المعلمون والمعلمات متشابهة سواء من قبل مديري ومديرات المدارس.

في حين اختلفت مع نتائج دراسة الشنفري(2005) التي اظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين المستجيبين على جميع المحاور تبعا لمتغير الجنس لكن اختلفت في أنها لصالح الذكور، واختلفت مع نتائج دراسة خان وزملائه (Khan, et.al, 2009) من حيث وجود فروق دالة إحصائياً بين المستجيبين على جميع المحاور تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ثانياً: النتائج التي تتعلق بمتغير الخبرة

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن وهذا يدل على أن المديرين والمديرات، بغض النظر عن سنوات خبرتهم، يمتلكون المعرفة والفهم الكافي لاستراتيجيات التقويم لأداء معلميهم، كما يدل ذلك على أن هناك تدريباً للمديرين الجدد لذلك لا نجد اثراً للخبرة على مستوى التقييم لأداء المعلمين إضافة إلى إن التقويم يعتمد على أنظمة وقوانين لذا فالخبرة لا تلعب الأثر في مستوى التقويم.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة التي أجراها الغامدي (2009) ودراسة العمري (2003) في انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة في التدريس.

وتختلف مع نتائج دراسة الشنفري (2005) ودراسة العمري(2003) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً للخبرة الإدارية.

ثالثاً: النتائج التي تتعلق بمتغير المؤهل العلمي

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجات تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال الكفايات المعرفية لصالح فئة الماجستير. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في بقية المجالات. وهذا يشير إلى إن المستوى العلمي يساعد بتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية. لذا يتطلب ذلك مواكبة التطور عبر زيادة الاهتمام بالأوساط المعرفية العلمية التربوية في تحديثها. خصوصاً إن وظيفة مدير المدرسة لم تعد مقتصرة على العمل الإداري البحت، الخاص بالأعمال الكتابية، بل تعدَّت ذلك إلى نواحي الكفايات المعرفية

والتي تناولت الطلاب والإمكانات والظروف الملائمة لنموهم عقلياً وجسمياً واجتماعياً وروحياً والاهتمام بالمجتمع المحلي والعلاقات الإنسانية. لذا فإن هذه الأمور يدركها.

وهذا يختلف مع نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي(2009) في انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

في حين تتفق مع نتائج دراسة الشنفري (2005) ودراسة العمري (2003) ودراسة مومكو ويسلوليل (Mumcu & Usluel, 2010) وجود فروق دالة إحصائيا بين المستجيبين على جميع المحاور تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتخصص.

مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الرابع:

وبناء على نتائج الدراسة المسحية عن واقع تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ومع الاطلاع على الأدب النظري ذي الصلة، تم تطوير أداة تقويم إدارية لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، وفيما يلي توضيح لجميع المحاور المتعلقة بتطوير هذه الأداة:

- **اسم الأداة:**

أداة تقويم إدارية لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

- **هدف الأداة:**

تفعيل تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

- **خطوات بناء الأداة:**

من اجل بناء الأداة قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية للتوصل إلى الصيغة المقترحة وهي كما يأتي:

أولاً: الخلفية النظرية للأداة وجمع المعلومات بالرجوع إلى الأدب النظري المتوفر من كتب ودوريات ودراسات.

ثانيا: معرفة الواقع من خلال الكشف عن واقع تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، وتحديد مجالاته، وذلك من خلال توزيع استبانة على مجتمع الدراسة واستخراج نتائج التحليل الإحصائي ويمثل هذا الجانب العملي من بناء الأداة.

ثالثا: اعتماد مكونات الأداة، وفي مثل هذه المرحلة تم العمل على دمج الجانب النظري مع العملي، وفرز المتغيرات ذات الأهمية وذلك للخروج بالأداة المقترحة.

- **الافتراضات التي تقوم عليها الأداة:**

في ضوء المدخلات والأدب النظري المتوافر وتضمينها المتغيرات الرئيسة الملائمة لمجتمع الدراسة. ومن خلال الاطلاع على التوجه الحديث والرؤية التي يمتلكها الأردن ووزارة التربية والتعليم فيها لبرامج التعليم والتعلم المنشودة، والتي تضمنتها الإستراتيجية الوطنية للتعليم التي صدرت عام 2006 عن وزارة التربية والتعليم، قامت هذه الأداة على مجموعة من الافتراضات والتصورات والمنطلقات والتي من أبرزها:

- إن النظام التربوي الأردني يتطلع إلى تمكين الأفراد من إتقان مهارات ومعارف جديدة، لذلك يجب أن يتم تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء معلم المرحلة الثانوية وذلك في مهاراته وكفاياته ومعارفه، بهدف تطوير أداء المعلم وخلق التزام وطني بالتعلم المستمر مدى الحياة، والتركيز على مهارات العمل الجماعي الفريقي، وإعداد طلبة يمتلكون التوجهات والمهارات اللازمة للنجاح في ظل اقتصاد قائم على المعرفة.

- إن عملية تقييم أداء المعلم هي عملية متطورة ومستمرة لابد أن يتم من خلالها متابعة أداء المعلم في جميع الأوقات ومتابعة تطوره المهني والمعرفي والمهاراتي، بهدف التأكد من قدرته على تبني آليات تمكن الطلبة من الوصول إلى مدى واسع من المعلومات والمعرفة عن مجالات وأساليب إبداعية في التعلم والإدارة والتشارك فيها والإفادة منها، وبناء برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس، والتحول من مجرد اكتساب المعرفة إلى مهارات إنتاجها وإدارتها وتوظيفها، وإشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمية فعالة وداعمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي.

- إن الهدف من التقييم تطوير أداء المعلم، وليس تصيد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها و ضرورة معرفة كل معلم ومدير مدرسة لمفاهيم ومبادئ المعايير المهنية للمعلم، لتفعيل بعد المساءلة التربوية في ضوئها.

- تنويع مصادر المعلومات التي يعتمدها مدير المدرسة في تقييم أداء المعلم لتشمل: الزملاء، والطلبة، وأولياء الأمور، وتقرير المشرف التربوي، والتقويم الذاتي، والزيارات الصفية من قبل المدير، والسجلات المدرسية، وملف المعلم، وسجل الأداء.

– محتوى الأداة

تتضمن أداة تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية المعايير التي يمكن من خلالها تقييم مهاراتهم ومعارفهم وتوجهاتهم، وذلك من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة تتعلق بممارسات وتوجهات تربوية، مما يجعل مدير مديري المدارس قادرين على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما تكشف مهارات معلم المرحلة الثانوية التالية:

المهارات الإنسانية

تشير المهارات الإنسانية قدرة المعلم على التعامل مع مرؤوسيه ومع التلاميذ وتنسيق جهودهم وإيجاد روح العمل الجماعي بينهم وترتبط مع هذه المهارة مجموعة من السمات الأساسية منها الاستقامة وتكامل الشخصية والمقدرة على بناء علاقات طيبة مع المدير والزملاء والطلبة.

المهارات التنظيمية

تعد المهارات التنظيمية أحد المكونات الأساسية لنجاح معلم المرحلة الثانوية في تنفيذ المهمات التعليمية، ومن المتفق عليه أن بعض المعلمين أكثر تنظيماً من غيرهم بشكل فطري طبقاً لنظرية الفروق الفردية، إلا أنه من الممكن لمديري المدارس أن يطبقوا بعض اللوائح المنظمة، ليصبح المعلمون الذين لديه نقاط ضعف أكثر تنظيماً.

معرفة المحتوى

إن إلمام معلم المرحلة الثانوية بمحتوى المنهاج ذو أهمية كبيرة مع مراعاة أن من المحتوى الدراسي وسيلة لا غاية، يدرس من أجل الفهم لا لمجرد إنهائه في وقت محدد، والمحتوى الدراسي أداة طيعة في يد المعلم يشكلها كما يريد لتحقيق الأهداف.

إدارة الصف

تعتبر إدارة الصف المدرسي عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية للمعلم وأن المعلم الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر. فالحكم على انجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي و ضبطه. ولا شك بأن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم إدارة الصف و ضبطه من خلال تركيز الإدارة على استغلال كل طاقات الطلاب بشكل عام. وبالتالي يفترض أن يستغل بشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك.

إدارة النشاطات غير الصفية

إن تميز معلم المرحلة الثانوية في إدارة النشاطات غير الصفية يعزز من مقدرته على الأداء المتميز، ولا يركزا لمعلم من خلال تنفيذ وإدارة الأنشطة غير الصفية على المعلومات والمعارف، بل على إكساب الاتجاهات والمهارات للطلبة من خلال ورش العمل والتطبيق الفعلي لكل النظريات الحديثة التي يتضمنها المنهاج.

النمو المهني

أن تحسين أداء معلم المرحلة الثانوية لا يقتصر على فاعليتهم داخل غرفة الصف، وبالرغم من أهمية ذلك فإنه من المعترف به الآن أن ثمة مجالات كثيرة خارج غرفة الصف ذات أهمية قصوى في النمو المهني للمعلم، وهو عملية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لتحسين الأداء داخل المهنة وتلبية حاجات التغير، ويرجع الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين إلى الانفجار المعرفي, فالمعرفة في تغير مستمر وهي في زيادة تقتضي أن يكون المعلم على وعي ومعرفة بكل جديد ومستحدث لأن هذا التغير المعرفي سيفرض تغيراً في المناهج الدراسية التي تقدمها للطلبة.

- قائمة المعايير

بعد التعرف على واقع تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ودرجة جاهزية الإداريين لاستخدام أدوات تقييم حديثة ذات أثر فاعل في العمل التربوي، قام الباحث بوضع تصور يتضمن المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على الممارسات المهنية وما تتضمنه من كفايات معرفية وأدائية و العناصر والقدرات والقيم الفردية والجماعية والتنظيمية اللازمة لتقيم معلم المرحلة الثانوية وقد تضمنت الأداة المعايير التالية:

المعيار الأول: التخطيط للتدريس

يهدف إلى الكشف عن واقع تخطيط المعلم للمادة الدراسية واستخدام المعلم للوسائل التعليمية المتاحة للتدريس وتحليل محتوى مادة التدريس من كل الجوانب؛ معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين وممارسته للدور القيادي وامتلاكه للكفايات للازمة لأداء عمله.

المعيار الثاني: الكفايات المعرفية

يهدف إلى الكشف واقع امتلاك المعلم للكفايات المعرفية اللازمة لأداء عمله والكشف عن متابعة المعلم للمستجدات المعرفية وإدراكه لطبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية،

ودرجة استمراريته لتطوير أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي وامتلاكه للمبـــادرة فـــي تطوير معارفه وخبراته وذلك لتطوير المدرسة.

المعيار الثالث: الكفايات الشخصية

يكشف عن امتلاك المعلم الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم وانتمائــه للمدرسة والتعامل مع الطلبة بتسامح، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتزامه باســتخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن وتحمله للمسؤولية والالتزام بالسلوك المتزن المقبــول اجتماعياً.

المعيار الرابع: الكفايات المهنية

يكشف عن وضعه لخطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للقياس وإظهار مقدرتــه فــي ممارسة مهارات التعليم وتواصله مع المجتمع المحلي، وممارسته لاســتراتيجيات التــدريس الحديث بحيث يحيط بعمليات القياس والتقويم، وتوظيف أساليب التفكير العلمي.

المعيار الخامس: الكفايات الإنتاجية

يكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإنتاجية بحيث يستخدم التكنولوجيا في التعليم والتقويم الواقعي في تقييمه وتصميمه للخطط العلاجية وتطوير مقــدرات الطلبــة المعرفيــة وتعديل الأنماط السلوكية للطلبة وتكوين علاقات ايجابية مع زملائه وطلابه وأولياء أمــورهم ومساعدته لحل المشكلات التي تواجه المدرسة وانجازه للأعمال المطلوبة.

المعيار السادس: الكفايات الإدارية

يكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإدارية بحيث يعد الاختبــارات التحــصيلية ويمارس مهام المناوبة ويلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي ويتعامل مــع بيانــات الطلبــة الالكترونية ويتعاون في إشغال الحصص والإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بهــا ويقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة ويشارك في الأنشطة المدرسية.

- **فقرات الأداة**

أولا: مجال التخطيط للتدريس

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم.					
2	يحلل محتوى مادة التدريس (معرفياً ومهارياً ووجدانياً).					
3	يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها.					
4	يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس.					
5	يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله.					
6	يلتزم في اختيار وتصميم أساليب متنوعة لتقويم نتائج التعلم.					
7	يتبادل الخبرات مع زملائه المعلمين والمشرفين التربويين.					
8	ينفذ استراتيجيات تدريسية عبر استخدامه مداخل تدريسية متعددة.					
9	يتعرف خبرات الطلبة السابقة ومستواهم الفعلي.					
10	يمارس الدور القيادي للمعلم.					
11	يصوغ أهدافا تقيس مختلف المستويات العقلية للطلبة					

ثانيا: مجال الكفايات المعرفية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يستخدم أدوات المعرفة.					
2	يمتلك مقدرات عقلية وفكرية تلائم خصائص معلم المرحلة الثانوية.					
3	يمتلك المهارات المعرفية اللازمة لأداء عمله.					
4	يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.					
5	يدرك طبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.					
6	يثق بنفسه.					
7	يعيش استمرارية التعلم.					
8	يتابع المستجدات والتطورات في مجال تدريسه					
9	يطور أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي.					
10	يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة					

ثالثا: مجال الكفايات الشخصية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينتمي للمدرسة.					
2	يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للتحقيق.					
3	يلتزم بالسلوك المتزن المقبول اجتماعيا.					
4	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
5	يمارس النقد البناء ويتقبله.					
6	يتعامل مع الطلبة بتسامح.					
7	يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن.					
8	يتحمل المسؤولية.					
9	يمتلك الصفات الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم.					
10	يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة.					

رابعا: مجال الكفايات المهنية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يوظف أساليب التفكير العلمي.					
2	ينفذ الخطط بكفاءة (الشهرية والفصلية والسنوية) .					
3	يحسن مستوى أداء الطلبة.					
4	يتواصل مع المجتمع المحلي.					
5	يستطيع إكساب الطلبة الاتجاهات التعليمية في حل المشكلات.					
6	يفهم أبعاد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.					
7	يكتب نتاجات تعليمية في صيغ محددة قابلة للقياس.					
8	يحيط بعمليات القياس والتقويم.					
9	يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة.					
10	يظهر مقدرته في ممارسة مهارات التعليم.					

خامسا: مجال الكفايات الإنتاجية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينجز الأعمال المطلوبة في الوقت المحدد.					
2	ينمي مقدرات الطلبة المعرفية.					
3	ينفذ الخطط العلاجية.					
4	يعدل الأنماط السلوكية للطلبة.					
5	يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه.					
6	يتواصل بفعالية مع الطلبة وأولياء أمورهم.					
7	يستخدم التكنولوجيا في التعليم.					
8	يكون علاقات إيجابية مع زملائه.					
9	يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.					
10	يشارك في حل المشاكل التي تواجه المدرسة.					

سادسا: مجال الكفايات الإدارية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يتعاون في إشغال الحصص.					
2	يلم بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها.					
3	يقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة.					
4	يشارك في الأنشطة المدرسية.					
5	يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي.					
6	يتعامل مع بيانات الطلبة الإلكترونية.					
7	يعد الاختبارات التحصيلية .					
8	يمارس مهام المناوبة.					

الاستنتاجات والتوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجات تقويم المدير لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي ($\alpha \leq 0.05$) في مجال الكفايات المعرفية وذلك لصالح فئة الماجستير، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في بقية المجالات. لذلك يوصي الباحث ضرورة تأهيل الهيئات التعليمية والادارية في المدارس بالحصول على مؤهل أعلى. وذلك لتشجيعهم على الاستمرارية في العمل التربوي .

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة "يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم" على أدنى مرتبة ضمن مجال التخطيط، لذا من المفيد ضرورة تدريب الأطر التربوية على أساليب التقويم وأدواته.

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة " يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه " على أدنى مرتبة ضمن مجال الكفايات المعرفية، لذلك من الضروري مواكبة المعلمين لأحدث التطورات والمستجدات العلمية العالمية كلٍّ في مجال تخصصه، والاستفادة من الدراسات والخبرات والتجارب العالمية، مما يساهم في زيادة الوعي والفهم.

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة "يمارس النقد البناء ويتقبله " على أدنى مرتبة ضمن مجال الكفايات الشخصية، لذلك يجب العمل على توطيد العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المديرين والمعلمين، والذي يساعد في كسر حاجز السلطة الرسمية المقيدة التي قد يفرضها المدير عند تقييمه لأداء المعلم.

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة "يتواصل مع المجتمع المحلي" على أدنى مرتبة ضمن مجال الكفايات المهنية، لذلك فمن الواجب تعزيز وسائل التواصل المناسبة كالعمل التطوعي المحلي، وفتح قنوات التواصل مع المجتمع المحلي، وتدريب المعلمين على المهارات الاجتماعية والمقدرات الاتصالية .

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة "يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه" على أدنى مرتبة ضمن مجال الكفايات الإنتاجية، لذلك يوصي الباحث بتوفير الإمكانيات اللازمة لتطبيق منظومة التقويم الواقعي في المدارس من خلال تدريب الهيئات التعلمية على استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.

- أشارت النتائج إلى حصول فقرة "يشارك في الأنشطة المدرسية" على أدنى مرتبة ضمن مجال الكفايات الإدارية، لذلك يوصي الباحث بضرورة تحسين مشاركة المعلم بالأنشطة المدرسية من خلال خطة عمل هادفة تبين فيها المجالات والمهام وكل حسب مقدراته، وتهيئة البيئة الملائمة لإنجاح الخطة الموضوعة .

- إجراء البحوث الميدانية والدراسات لواقع تقييم أداء المعلمين في الاردن من قبل مديري المدارس للعمل على تطوير أنظمة تقويم أدائهم وتطبيق التوجهات التربوية المعاصرة.

- تنويع مصادر المعلومات التي يستخدمها مدير المدرسة في تقويمه لأداء المعلم.

- إعتماد الأداة التي توصلت اليها الدراسة لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية.

- إن حصول معلم المرحلة الثانوية من خلال هذه الدراسة على مرتبة مرتفع يشير إلى تميزه في الأداء وهذا يدعو إلى ضرورة الاستمرار في هذا المستوى.

المـــراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي (2000)، **علم النفس التربوي**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أسعد، وليد أحمد (2005)، **الإدارة التعليمية**،(ط1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

الآغا، عبد المعطي رمضان (2004)، اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم، **المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم**، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، ص 987ـــ1000.

الانسي، عبد الواحد علي محمد(2003)، **تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

البدارين، رقيا قاسم، (2006)، **مقترح لنظام تقييم أداء العاملين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

البرغوثي، سلوى (1997)، **دراسة مقارنة بين تقييم طلبة المرحلة الثانوية لمعلميهم، وتقييمهم لذواتهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

بطاح، أحمد، والسعود، راتب (1999)، تقييم الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، 26(2) 472-482.

بني خلف، محمود حسن (1994)، **تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

التمار، جاسم محمد (1996)، بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بدولة الكويت، **مجلة مستقبل التربية العربية**،2(6)، 24ــ37.

جابر، جابر عبد الحميد (2000)، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد (2006)، **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جامع، حسن (1993)، اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم، دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية**–جامعة الإسكندرية، العدد الأول، ص214-245.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2000)،**طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط2،عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

حامد، سامر وجيه (2003)، **تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحريري، رافدة (2008)،**التقويم التربوي**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسن، أحلام الباز ومحمود ،الفرحاتي السيد(2008)،**الاعتماد المهني للمعلم: مدخل تطوير التعليم**، القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

حسن، ماهر صالح (1995)، **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خضرة، نظله حسن (2001)، **النمو المهني للمعلم والتغيير التربوي**، (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.

خليف، نبيل أمين (2007)، **أنموذج مقترح لتطوير الأداء الوظيفي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خميس، محمد عبد الرءوف محمد(2000). أثر تصميم طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص (فلسفة واجتماع) للتعليم من منظور الاعتمادية في تنمية الأداء التدريسي لديهم، **المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء) المجلد الثاني، 24 – 25 يوليو.

الدوسري، راشد حماد (2009)، **تقويم المعلم: مقاربات جديدة وأساليب حديثة**، ط1، دمشق: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الرحاحلة، سامي (2005)، **أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الرهيط، عبد الرحمن بن سليمان بن فهد (2004)، **العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

ريان، فكري حسن (1999)، **التدريس أهدافه وأسسه وأساليبه، وتقـويم نتائجـه وتطبيقاته**، ط (4)، القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، سعيد بن سعد عطية (2004)، **بطاقة مقترحة لتقويم معلمـي الـصفوف المبكرة من وجهة نظر مشرفي الصفوف المبكرة ومـديري المـدارس الابتدائيـة**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

السلامي، جاسم (2003)، **تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية فـي ضوء الكفايات التعليمية**، (ط 1)، عمان:دار المناهج للنشر والتوزيع.

سنقر،صالحة (2007)، **الإشراف التربوي**، منشورات جامعة دمشق،كلية التربية.

السعود، راتب(2002)، **الإشراف التربوي(اتجاهات حديثة)**،(ط1)،عمان:مركز طارق للخدمات الجامعية.

سعيد، عبد الحميد أحمد، ومقبل، سعيد عبد أحمد، والمعمري، عبد الحفيظ، والنجاشي، إبراهيم سعيد (2002)، **تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية**. بحث منشور، جامعة تعز، تعز، اليمن، 2(1)، 65-114.

الشريف، فاتنة (2009)، **آلية مقترحة لتقويم برامج الدراسات العليا**، دراسة بحثية، جامعة عمان العربية المفتوحة2(3)، ص ص213-276.

الشقيري، محمد علي يوسف(1991)، **العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربـوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي**، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك، اربـد، الأردن.

الشكور، محمد (2001)، **تقويم الأداء لدى موظفي القطاع العام**، دمشق: دار الفكـر العربي.

صالح، أحمد زكى(1999)، **علم النفس التربوي**، ط ١٠، القاهرة، النهضة المصرية.

صالح، محمد فالح (2004)، **إدارة الموارد البشرية: عرض وتحليـل**، عمـان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الطائي، إيمان حسين(2009)، محاضرات التقويم والقياس في التربيـة الرياضـية، الدراسات العليا، كلية التربية الرياضية – جامعة بغداد، الأكاديمية الرياضية العراقية.

طعيمة, رشدي أحمد(2006)،**المعلم :كفاياته،إعداده،تدريبه**،ط2،القـاهرة:دار الفكـر العربي.

طه، طارق (2007)، **إدارة الأعمال: منهج حديث**، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

الطويل، هاني عبد الرحمن (1997)، **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**، ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2006)، **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق**،ط3، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عطاري،عارف توفيق و الشنفري، عبد الله بن مبارك (2005)، دراسة عوامل مختارة مؤثرة في تقويم أداء المعلمين في سلطنة عمان، **دراسات،العلوم التربوية**، 32(2)، 243 – 257.

العالي، حصة يوسف (2002)، إعداد المعلم أثناء الخدمة وتجربة مركز التأهيل التربوي، **الندوة التربوية الأولى:** تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، الدوحة، قطر.

عبد الغنى، زينب أحمد (1999)، المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لتنمية القدرة الابتكارية عند تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،المجلد الثاني.

عبد الموجود، محمد عزت(1990)، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة، دراسة في المفهوم والوظيفة.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، في البحرين.

عبده، أشرف(2006). **الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي**، الرياض :الدار الصولتية للتربية.

عبيد، وليم (2004)، **تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**، ط1،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم تاوضروس (1998)، رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية، إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات المجلد الأول.

عطوي، جودت عزت (2004)، **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي**، ط(1)، عمان: دار الثقافة.

علام، صلاح الدين محمود (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**: **أسسه، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2010). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمايرة، محمد حسن(1999)، **التربية والتعليم في الأردن (منذ أواخر العهد العثماني وحتى 1997)**,ط1، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمري، محمد عبد الله صالح (2003)، **تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

عيد، غادة خالد (2005)، تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي، **المجلة التربوية**، (76)، 150-179.

عيده، محمد سليمان (2003)، **واقع الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وأهمية أبعاده من وجهة نظر القادة التربويين**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الغامدي، عبد المجيد محمد باحص (2009)، **تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة،المملكة العربية السعودية.

الغامدي، محمد بن هندي بن مقعد (1999)، **تصور مطور لنموذج تقييم أداء المعلم في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية لمحتوى النموذج وتطبيقاته الميدانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

فرج، اسماعيل (2006)، **التقويم: أنواعه وسماته**، بحث منشور في منتدى دمج التكنولوجيا في التعليم بتاريخ 2006/4/29، متوفر على الموقع:http://www.abdallah-y.com

فني، احمد محمد أمين (2001)، **مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم وعلاقته بالممارسات التربوية من وجهة نظر الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

فياض، محمود احمد، وقدادة، عيسى يوسف، وعليان، ربحي مصطفى (2010). **مبادئ الإدارة: وظائف المدير**، ط1، عمان:دار صفاء للنشر.

فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين، ترجمة محمد عيد ديراني(1997),**الإشـــراف التربـــوي على المعلمين ــ دليل لتحسين التدريس**،ط2، عمان:منشورات الجامعة الأردنية,عمادة البحث العلمي.

القصير، احمد محمد (1989)، **بناء أداة لتقييم فاعلية المعلم**، رسالة ماجستير غيـــر منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القلا، فخرالدين وناصر ،يونس وجمل، محمد جهاد(2006)،**طرائق التدريس العامـــة "كتاب مرجعي** "،العين :دار الكتاب الجامعي.

قنديل، يس عبد الرحمن (2000)، **التدريس وإعداد المعلم**، ط3،الرياض: دار النـــشر الدولي.

الكردي، أحمد (2010). **تقويم أداء المعلمـــين**، مقال منشور بتاريخ 2010/10/26 على الموقـــــــــــــــــــــــــع الالكترونـــــــــــــــــــــــــي:

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67889/posts/157530

الكساسبة، محمد يوسف (2003)، **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلـــة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء أنموذج تـــدريبيي لتطـــويره**، أطروحـــة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا،عمان، الأردن.

المقطرن،سوزان وجمل،محمد جهاد (2010)،**المرجع في التوجيه التربوي من مدخل الجودة والتميز**،العين:دار الكتاب الجامعي.

محمد، فتحي عبد الرسول (2008)، **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**، الـــدار العالمية للنشر والتوزيع.

مدبولي، محمد عبدالخالق (2002)،**التنمية المهنية للمعلمين – الاتجاهات المعاصرة– المداخل– الاستراتيجيات**، العين: دار الكتاب الجامعي.

المدهرش، حابس عبد الله جدعان (2006)، **مدى امـــتلاك مـــديري المـــدارس فـــي محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمـــين**، رســـالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

المطلس، عبده(1987)، **تقويم مقررات طرق تدريس التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء الكفايات الأدائية الواجب توافرها لدى معلم التاريخ**، رسالة ماجستير غيـــر منشورة، جامعة عين شمس, مصر.

المغربي، عبد الحميد عبدالفتاح (1997)، تقويم الأنشطة الإدارية للمـــديرين: وجهـــة نظر المرؤوسين، دراسة تطبيقية "بحث منشور **بمجلة الدراسات والبحـــوث التجاريـــة** التـــي تصدرها كلية التجارة ببنها – جامعة الزقازيق، السنة الخامسة عشر، 87− 158.

المغيدي، الحسن محمد (2000)، **نحو إشراف تربوي أفضل**، الرياض: مكتبة الرشد.

المنصور، محمد (1996)، **الرضا في العمل لدى المعلمين والمعلمات في المـــدارس الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

النجار، ليلى بنت أحمد بن عوض (2001)، **تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس،مسقط، سلطنة عمان.

نصر الله، حنا (2001)، **إدارة الموارد البشرية**، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

هلال، إيمان محمد (2007)، **برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفي لمعلمي مـــدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته**، أطروحة دكتـــوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم **:قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994**،عمان،الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2010)، **مجموعة القوانين والأنظمة والتعليمـــات**، الجـــزء السادس عشر ،عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2006)، **المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيـــا**، عمـــان، الأردن.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد والرافعي، محب محمود كامل(1999)، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، ط1، الرياض: مكتبة الرشد.

المراجع الأجنبية:

1. Booth, R, Clayton, B, House, R, and Roy, S (2002). **Maximizing Confidence in Assessment Decision making**: **A Resource to Assist Assessors** NCVER**,** Adelaide to Maintain the Quality of their Assessment Systems.. http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr9029.pdf

2. Borich, G. (1977). **The appraisal of teaching: concepts and process**. Menlo Park, California: Addison-Wesley Publishing Company.

3. Christopher , Dardis (1998) " Performance of Certificated Teachers ; Evaluation System The Center for Teaching, Manhattan College, **ERIC Digest** Reproduction Service .

4. Cogan, Moris L. (1973). **The Clinical Supervision**, Boston: Houghton Muffin Company .

5. Danielson, C. & Macgreal, T.L (2000) **Teacher Evaluation to Enhanse Professional Practice**,ASCD,Alexandria,VA,USA.

6. Enueme, Chika & Egwunyenga, Ebele, (2008)**.** Principals' Instructional Leadership Roles And Effect On Teachers' Job Performance: A Case Study Of Secondary Schools In Asaba Metropolis, Delta State, Nigeria, **Raj -Kamla,** 16(1), 13-17.

7. Feldvebel ,A. (1980). **Teacher Evaluation: Ingredients of a credible Model**, The Clearing House, 53, PP:416-420.

8. Greene, Stephen (2008).The New Executive And Teacher Evaluation Instruments**, Director Of Professional Development**: Vol. 5. 1, 919-807-3278, 30-54

9. Hanson, K. Marjorie (1992) Peer Evaluation among Teachers : Acceptance of Alternative Roles, Paper Presented at **The Annual Meeting of the American Educational Research**., San Francisco CA, April PP. 131- 138.

10. Harris Ben M.(1986),**Development Teacher Evaluation**,Toronto:Ally and Bacon .

11. Hyde, P. Hartcher, R. Hungar, S; Booth, R; Clayton, B (2002). Creative, Quality Online Assessment. **Progress report to FLAG,** July 2002**.**

12. Isaacs, J. (2003). **Study Of Teacher Evaluation Methods Found In Select Virginia Secondary Public Schools Using The 4x4 Model Of Block Scheduling**, Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

13. Iwanick,E,F.(1981). **ContractPlan.HandBook of Teacher Evaluation**.Edited by J.Millman.Beverly Hills,Calif:Sage Publication.

14. Khan, S. Saeed, M. & Fatima, K.(2009). Assessing The Performance Of Secondary School Head Teachers: A Survey Study Based On Teachers' Views In Punjab, **Educational Management Administration & Leadership Journal,** 37 (6), 766-783.

15. Kladxyk, L. Helene, n. (2003). **A Study Of Elementary Principals Perceptions Of Feedback And Its Effect On Performance**. Wayne State University. Michigan, United States.

16. Lineburg, P. (2010). **The Influence Of The Instructional Leadership Of Principals On Change In Teachers' Instructional Practices**, Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute And State University.

17. Lyne,Donna,(2004).**Especialeducationdirectors"**Http://Ericdigestsorg/Prm925/Evaluation.Htm.

18. Lyons, B. (2010). **Principal Instructional Leadership Behavior, As Perceived By Teachers And Principals, At New York State Recognized And Non-Recognized Middle Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, Seton Hall University.

19. McGreal, T. (1983). **Successful Teacher Evaluation.** Alexandaria,Vir: Assocation of Supervision and Curriculum Development.

20. McMahon, M & Luca, J (2001). **Assessing Students' Self-Regulatory Skills'**, in Meeting at the Crossroads, Proceedings of Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), 9-12 December, Melbourne.

21. Medley ,D.M.(1982).**Teacher competency testing education**, University of Verginia.

22. Medley,D.N &Shannon D.M (1995) **Teacher Evaluation**, International Encyclopedia of Teaching & teacher Education.

23. Milanowski, A. (2004), The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores And Student Achievement: Evidence From Cincinnati. BJE. **Peabody Journal Of Education**,60(3), 251.

24. Mumcu, Filiz Kuskaya& Usluel, Yasemin Kocak (2010), Act in vocational and technical schools: Teacher's Instructional, Managerial And Personal Use Matters**,** **The Turkish Online Journal Of Educational Technology**, 9 (1), 2-6.

25. Noonan, B. & Duncan, C. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools, **Practical Assessment Research & Evaluation**, 10 (17): 1-8.

26. Olatoye, R. & Aanu, E. (2011). Senior Secondary School Science Teachers' Perception of Using Students to Evaluate Teaching Effectiveness**, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies**, 2 (3): 164-170.

27. Palomba, C.A. & Banta, T.W.(1999). Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: **Jossey-Bass**, p. 4.

28. Sawa,Rick,(1995), **Teacher Educational Evaluation And Decision Making**, Itasca,III:Peacok.

29. Sergiovanni, Thomas J. (1982). Toward a Theory of Supervisory Practice: Integrating the Scientific, Clinical, and Artistic Views In **Supervision of Teaching**, ed. Thomas J. Sergiovanni. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

30. Slater, T (1993). Performance Assessment, **Research Paper**, Montana State University.

31. Smith, Adam,(1998), "Teachers Attitudes Toward Classroom Observation AS A Mean Of Their Evaluation. **Dissertation Abstract International**.52(3), 771-A.

32. Tináková, K.; Kadnár, J. & Tóblová, E. (2011). Evaluating Teachers at Slovak Elementary and Secondary Schools**, paper presented at the 2nd International Conference on Humanities,** Historical and Social Sciences, Singapore.

33. Torchim, W. (2007). **The Research Method Knowledge Base**, opic.cit

الملحقات

ملحق (1)
الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور......المحترم
تحية طيبة وبعد.......

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية. لذلك يقوم الباحث بإعداد أداة الدراسة للكشف عن واقع تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ومن أجل اعتماد فقرات هذه الأداة يأمل الباحث الاسترشاد بآرائكم، وقد تم اختياركم كعضو في التحكيم لما عرف عنكم من دراية واطلاع، ولما تتمتعون به من خبرة واسعة في المجال التربوي. فإنني أرجو منكم التكرم بتحكيم فقرات الاستبانة من حيث:

- درجة ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- أية تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

فتحي صوالحة

[illegible]	الفقـــــــــــــــــرات	الانتماء إلى المجال	الصياغة اللغوية

		تنتمي إلى لمجال	لا تنتمي إلى لمجال	واضحة	غير واضحة
المجال الأول: التخطيط					
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في التخطيط المستمر للمادة العلمية التي يقدمها.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في والتحليل الإيجابي للأنشطة التعليمية و العلمية الصفية.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في والتحليل الإيجابي للأنشطة التعليمية و العلمية غير الصفية.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في التخطيط الفعال للموقف التدريسي.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في تنظيم البيئة التعليمة والمناخ الصفي المناسب للتعلم.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في تطوير طرق تدريسه واستخدام مداخل تدريسية متعددة وطرق تدريسية معاصرة.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في تبادل الخبرات والمعلومات والتغذية الراجعة بين الأطر التعليمية من معلمين ومشرفين وتربويين.				
	يتم تقييم مهارة معلم المدرسة الثانوية في التخطيط للدرس على شكل خطوات إرشادية قابلة للتعديل والتطوير حسب طبيعة المتعلم والمواقف التدريسية.				
	يركز مدير المدرسة في تقييمه للمعلم علي دور المعلم كقائد ومديراً ومدرباً وموجهاً ومقوماً تربوياً للمتعلمين وليس ملقنا للمعلومة فقط.				
	يتم تقييم التزام معلم المدرسة الثانوية المستمر بالتطوير والتحديث والتجديد في سبل عرض المعلومة وإيصالها بشكل فاعل للمتعلمين.				
المجال الثاني: الكفايات المعرفية					
	يستخدم مدير المدرسة نماذج تتضمن مجموعة من العناصر تمثل مؤشرات الكفايات المعرفية لدى المعلم.				
	يتم تقييم المهارات التي يمتلكها معلم المدرسة الثانوية.				
	يتم تقييم المعلومات التي يستخدمها معلم المدرسة الثانوية.				
	يستخدم مدير المدرسة نماذج تتضمن مجموعة من العناصر تمثل مؤشرات مدركات المعلم في العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.				
	يستخدم مدير المدرسة نماذج تتضمن مجموعة من العناصر تمثل تطور أفكار المعلم تجاه العمل التربوي.				
	يستخدم مدير المدرسة نماذج تتضمن مجموعة من العناصر تمثل القدرات العقلية والفكرية للمعلم.				
	يقيم مدير المدرسة مبادرات المعلم لتطوير معارفه				

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرات	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى لمجال	لا تنتمي إلى لمجال	واضحة	غير واضحة
	وخبراته.				
	يقيم مدير المدرسة متابعة المعلم للمستجدات والتطـورات في المجال الذي يدرسه.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلـم علـى اسـتخدام أدوات المعرفة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على التعلم المستمر				
المجال الثالث: الكفايات الشخصية					
	يقيم مدير المدرسة ثقة المعلم بنفسه وقدرة على الوصول إلى النتائج.				
	يقيم مدير المدرسة الصفات الشخصية العامـة المرتبطـة بدور معلم المرحلة الثانوية.				
	يقيم مدير المدرسة إظهار المعلم انتماءه للمدرسة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على الصفح والحلم وسعة الصدر.				
	يقيم مدير المدرسة مراعاة المعلم للفروق الفرديـة بـين الطلبة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على أن يكون قدوة حسنة للعاملين معه.				
	يقيم مدير المدرسة تجنب استخدام المعلم الألفاظ البذيئـة مهما كانت الأسباب.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على تحمل المسؤولية.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على ممارسة النقد والنقـد الذاتي وعلى تقبّل النقد البناء.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم علـى تحقيـق الاتـزان النفسي.				
المجال الرابع: الكفايات المهنية					
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على وضع خطة يوميـة يحدد فيها أهدافاً متنوعة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على كتابة الأهداف فـي صيغ سلوكية محددة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على إظهار قدراتـه فـي ممارسة مهارات التعليم.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم إكساب الاتجاهات العلمية في تحليل المشكلات				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على التأثير والتفاهم مـع الجهات التي تتواصل مع المجتمع المدرسـي لإقناعـه بالمساهمة في المشاريع التي تقوم بها المدرسة				

الرقم	الفقـــــــــــــــــرات	الانتماء إلى المجال		الصياغة اللغوية	
		تنتمي إلى لمجال	لا تنتمي إلى لمجال	واضحة	غير واضحة
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على ممارسة استراتيجيات التدريس الحديثة، ومختلف أنماط التفاعل الصفي.				
	يقيم مدير المدرسة إحاطة المعلم بمسائل القياس والتقويم.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على فهم أبعـــاد البـــرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على تنفيذ الخطط الشهرية والفصلية والسنوية بكفاءة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم توظيــف أســلوب حــل المشكلات وغيره من أساليب التفكير العلمي.				
المجال الخامس: الكفاية الإنتاجية					
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم علـــى تحـــسين مـــستوى الطلبة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبـــة نحو التعلم.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلـــم علـــى إنتـــاج الوســـائل التعليمية المختلفة.				
	يقيم مدير المدرسة الخطط العلاجية التي صممها المعلم.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على تطوير قدرات الطلبة المعرفية.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على تحـــسين اتجاهـــات الطلبة نحو التعلم				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم علـــى تعـــديل ســـلوكيات الطلبة				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم علـــى تكـــوين علاقـــات ايجابية مع زملائه.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على قرته على التواصـــل الفعال مع الطلبة.				
	يقيم مدير المدرسة قدرة المعلم على حل المشكلات التـــي تواجه المدرسة.				

ملحق (2)
الاستبانة بصورتها النهائية

القارئ الكريم
تحية طيبة وبعد......

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية؛ والرجاء من سيادتكم التكرم بالإطلاع على الاستبانة المرفقة والتعبير عن آرائكم في الاختيار وذلك بوضع إشارة (√) عند الإجابة التي ترونها مناسبة، راجيا عدم ترك أي فقـرة دون إبداء وجهة نظركم فيها. علما أن الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث
فتحي صوالحة

المعلومات الشخصية:

ضع علامة (x) في المربع الذي يمثل معلومات الشخصية

الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

المؤهل العلي: بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

سنوات الخبرة: 5 سنوات فأقل ☐ أكثر من 5 سنوات ☐ أكثر من10 سنوات ☐

الرقم	الفقرات	الدرجة				
		دائماً	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
يقيم المدير المعلم من حيث:						
1	يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها.					
2	يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس.					
3	يحلل محتوى مادة التدريس (معرفياً ومهارياً ووجدانياً).					
4	ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم.					
5	يطور استراتيجيات تدريسية عبر استخدامه مداخل تدريسية متعددة.					
6	يتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين.					
7	يتعرف خبرات الطلبة السابقة ومستواهم الفعلي.					
8	يمارس الدور القيادي للمعلم.					
9	يلتزم في اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم.					
10	يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله.					
11	يمتلك المهارات اللازمة لأداء عمله.					
12	يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.					
13	يدرك طبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.					
14	يطور أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي.					
15	يمتلك مقدرات عقلية وفكرية تلائم خصائص معلم المرحلة الثانوية.					
16	يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة.					
17	يتابع المستجدات والتطورات في مجال تدريسه.					
18	يستخدم أدوات المعرفة.					
19	يعيش استمرارية التعلم.					
20	يثق المعلم بنفسه.					
21	يمتلك الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم.					
22	ينتمي للمدرسة.					
23	يتعامل مع الطلبة بتسامح.					
24	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
25	يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة.					
26	يلتزم باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن.					
27	يتحمل المسؤولية.					

الدرجة					الفقرات	الرقم
نادراً جداً	نادراً	أحياناً	معظم الأحيان	دائماً		
					يمارس النقد البناء ويتقبله.	28
					يلتزم بالسلوك المتزن المقبول إجتماعياً.	29
					يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للتحقيق.	30
					يكتب أهدافاً في صيغ سلوكية محددة قابلة للقياس.	31
					يظهر مقدرته في ممارسة مهارات التعليم.	32
					يستطيع إكساب الطلبة الاتجاهات العلمية في حل المشكلات.	33
					يتواصل مع المجتمع المحلي.	34
					يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة.	35
					يحيط بعمليات القياس والتقويم.	36
					يفهم أبعاد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.	37
					ينفذ الخطط بكفاءة (الشهرية والفصلية والسنوية).	38
					يوظف أساليب التفكير العلمي.	39
					يحسن مستوى أداء الطلبة.	40
					يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.	41
					يستخدم التكنولوجيا في التعليم.	42
					يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه.	43
					يصمم الخطط العلاجية.	44
					يطور مقدرات الطلبة المعرفية.	45
					يعدل الأنماط السلوكية للطلبة.	46
					يكون علاقات إيجابية مع زملائه	47
					يتواصل بفعالية مع الطلبة وأولياء أمورهم.	48
					يساعد في حل المشاكل التي تواجه المدرسة.	49
					ينجز الأعمال المطلوبة.	50
					يعد الاختبارات التحصيلية.	51
					يمارس مهام المناوبة.	52
					يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي.	53
					يتعامل مع بيانات الطلبة الإلكترونية.	54
					يتعاون في إشغال الحصص.	55
					يلم بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها.	56
					يقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة.	57
					يشارك في الأنشطة المدرسية.	58

ملحق (3)
أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	مكان العمل
1	أ.د. أنمار الكيلاني	أستاذ	الجامعة الأردنية
2	أ.د. سلامة طناش	أستاذ	الجامعة الأردنية
3	د. عاطف مقابلة	أستاذ مشارك	جامعة عمان العربية
4	د. احمد رضوان	أستاذ مشارك	جامعة اليرموك
5	د. نوار الحمد	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
6	أ.د. محمد صوالحة	أستاذ	جامعة اليرموك
7	د. علي جبران	أستاذ مشارك	جامعة اليرموك
8	د. عمر خرابشة	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
9	د. حيدر العمري	أستاذ مساعد	جامعة جدارا
10	أ.د. رداح الخطيب	أستاذ	جامعة جدارا
11	د. دلال الزعبي	أستاذ مشارك	جامعة جدارا
12	د. معن الشياب	أستاذ مساعد	جامعة إربد الأهلية
13	د. وفاء الأشقر	أستاذ مشارك	جامعة إربد الأهلية
14	د. عودة عبد الجواد أبو سنينه	أستاذ مشارك	كلية العلوم التربوية/ الانروا
15	د.محمد عبود حراحشة	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
16	د. محمد بني خالد	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
17	د.جمال أبو زيتون	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
18	د.عبد السلام الشناق	مدير مدرسة ثانوية	تربية عمان الثانية

ملحق (4)
الأداة المقترحة

الأستاذ الدكتور.......................المحترم

تحية طيبة وبعد.......

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة لأردنية, يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن".

وبناء على نتائج الدراسة المسحية عن واقع تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ومع الاطلاع على الأدب النظري ذي الصلة تم تطوير الأداة المرفقة طيه مع ملخص توضيحي عنها.ونظرا لما تتمتعون به من المعرفة العلمية والخبرة التربوية والإدارية، يأمل الباحث التكرم بتحكيم الأداة من حيث درجة ملائمتها وواقعيتها بالإضافة إلى درجة ووضوحها وشمولها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

الباحث

فتحي صوالحه

- اسم الأداة:

أداة تقويم إدارية لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

- هدف الأداة:

تفعيل تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن.

- خطوات بناء الأداة:

من اجل بناء الأداة قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية للتوصل إلى الصيغة المقترحة وهي كما يأتي:

أولاً: الخلفية النظرية للأداة وجمع المعلومات بالرجوع إلى الأدب النظري المتوفر من كتب ودوريات ودراسات.

ثانيا: معرفة الواقع من خلال الكشف عن واقع تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، وتحديد مجالاته,وذلك من خلال توزيع استبانة على مجتمع الدراسة واستخراج نتائج التحليل الإحصائي ويمثل هذا الجانب العملي من بناء الأداة.

ثالثا: اعتماد مكونات الأداة، وفي مثل هذه المرحلة تم العمل على دمج الجانب النظري مع العملي,وفرز المتغيرات ذات الأهمية وذلك للخروج بالأداة المقترحة.

- الافتراضات التي تقوم عليها الأداة:

في ضوء المدخلات والأدب النظري المتوافر وتضمينها المتغيرات الرئيسة الملائمة لمجتمع الدراسة. ومن خلال الاطلاع على التوجه الحديث والرؤية التي يمتلكها الأردن ووزارة التربية والتعليم فيها لبرامج التعليم والتعلم المنشودة، والتي تضمنتها الإستراتيجية الوطنية للتعليم التي صدرت عام 2006 عن وزارة التربية والتعليم، قامت هذه الأداة على مجموعة من الافتراضات والتصورات والمنطلقات والتي من أبرزها:

- إن النظام التربوي الأردني يتطلع إلى تمكين الأفراد من إتقان مهارات ومعارف جديدة، لذلك يجب أن يتم تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء معلم المرحلة الثانوية وذلك في مهاراته وكفاياته ومعارفه، بهدف تطوير أداء المعلم وخلق التزام وطني بالتعلم المستمر مدى الحياة، والتركيز على مهارات العمل الجماعي الفريقي، وإعداد طلبة يمتلكون التوجهات والمهارات اللازمة للنجاح في ظل اقتصاد قائم على المعرفة.

– إن عملية تقييم أداء المعلم هي عملية متطورة ومستمرة لابد أن يتم من خلالها متابعة أداء المعلم في جميع الأوقات ومتابعة تطوره المهني والمعرفي والمهاراتي، بهدف التأكد من قدرته على تبني آليات تمكن الطلبة من الوصول إلى مدى واسع من المعلومات والمعرفة عن مجالات وأساليب إبداعية في التعلم والإدارة والتشارك فيها والإفادة منها، وبناء برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين والمشرفين ومديري المدارس، والتحول من مجرد اكتساب المعرفة إلى مهارات إنتاجها وإدارتها وتوظيفها، وإشراك الطلبة والمعلمين والمديرين والمجتمع المحلي في الإسهام في تطوير بيئات تعليمية فعالة وداعمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي.

– إن الهدف من التقييم تطوير أداء المعلم، وليس تصيد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها و ضرورة معرفة كل معلم ومدير مدرسة لمفاهيم ومبادئ المعايير المهنية للمعلم، لتفعيل بعد المساءلة التربوية في ضوئها.

– تنويع مصادر المعلومات التي يعتمدها مدير المدرسة في تقييم أداء المعلم لتشمل: الزملاء، والطلبة، وأولياء الأمور، وتقرير المشرف التربوي، والتقويم الذاتي، والزيارات الصفية من قبل المدير، والسجلات المدرسية، وملف المعلم، وسجل الأداء.

– **محتوى الأداة**

تتضمن أداة تقييم أداء معلم المرحلة الثانوية المعايير التي يمكن من خلالها تقييم مهاراتهم ومعارفهم وتوجهاتهم، وذلك من خلال الإجابة على عدد من الأسئلة تتعلق بممارسات وتوجهات تربوية، مما يجعل مدير مديري المدارس قادرين على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما تكشف مهارات معلم المرحلة الثانوية التالية:

المهارات الإنسانية

تشير المهارات الإنسانية قدرة المعلم على التعامل مع مرؤوسيه ومع التلاميذ وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم وترتبط مع هذه المهارة مجموعة من السمات الأساسية منها الاستقامة وتكامل الشخصية والمقدرة على بناء علاقات طيبة مع المدير والزملاء والطلبة.

المهارات التنظيمية

تعد المهارات التنظيمية أحد المكونات الأساسية لنجاح معلم المرحلة الثانوية في تنفيذ المهمات التعليمية، ومن المتفق عليه أن بعض المعلمين أكثر تنظيماً من غيرهم بشكل فطري

طبقاً لنظرية الفروق الفردية، إلا أنه من الممكن لمديري المدارس أن يطبقوا بعــض اللــوائح المنظمة، ليصبح المعلمين الذين لديه نقاط ضعف أكثر تنظيماً.

معرفة المحتوى

إن إلمام معلم المرحلة الثانوية بمحتوى المنهاج ذا أهمية كبيرة مع مراعــاة أن مــن المحتوى الدراسي وسيلة لا غاية، يدرس من أجل الفهم لا لمجرد إنهائه فــي وقــت محــدد، والمحتوى الدراسي أداة طيعة في يد المعلم يشكلها كما يريد لتحقيق الأهداف.

إدارة الصف

تعتبر إدارة الصف المدرسي عنصرا مهما من عناصر العملية التعليميــة للمعلــم وان المعلم الذي لا يستطيع إدارة صفه لا يستطيع إدارة شيء آخر. فالحكم على انجازات المعلمين في أدائهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف المدرسي و ضبطه. ولا شك بأن هنــاك علاقــة وثيقة بين مفهوم إدارة الصف و ضبطه من خلال تركيز الإدارة على استغلال ل كل طاقــات الطلاب بشكل عام. وبالتالي يفترض أن يستغل بشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك.

إدارة النشاطات غير الصفية

إن تميز معلم المرحلة الثانوية في إدارة النشاطات غير الصفية يعزز من مقدرته على الأداء المتميز، ولا يركزا لمعلم من خلال تنفيذ وإدارة الأنشطة غير الصفية على المعلومات والمعارف بل على إكساب الاتجاهات والمهارات للطلبة من خلال ورش العمــل والتطبيــق الفعلي لكل النظريات الحديثة التي يتضمنها المنهاج.

النمو المهني

أن تحسين أداء معلم المرحلة الثانوية لا يقتصر على فاعليتهم داخل غرفــة الــصف، وبالرغم من أهمية ذلك فإنه من المعترف به الآن أن ثمة مجالات كثيرة خارج غرفة الصف ذات أهمية قصوى في النمو المهني للمعلم، وهو عملية أساسية لا يمكــن الاســتغناء عنهــا لتحسين الأداء داخل المهنة وتلبية حاجات التغير، ويرجع الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين إلى الانفجار المعرفي, فالمعرفة في تغير مستمر وهي في زيادة تقتضي أن يكون المعلــم علــى وعي ومعرفة بكل جديد ومستحدث لأن هذا التغير المعرفي سيفرض تغيــراً فــي المنــاهج الدراسية التي تقدمها للطلبة..

- **قائمة المعايير**

بعد التعرف على واقع تقويم المديرين لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، ودرجة جاهزية الإداريين لاستخدام أدوات تقييم حديثة ذات أثر فاعل في العمل التربوي، وبالتالي قام الباحث بوضع تصور يتضمن المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على الممارسات المهنية وما تتضمنه من كفايات معرفية وأدائية و العناصر والقدرات والقيم الفردية والجماعية والتنظيمية اللازمة لتقيم معلم المرحلة الثانوية وقد تضمنت الأداة المعايير التالية:

المعيار الأول: التخطيط للتدريس

يهدف إلى الكشف عن واقع تخطيط المعلم للمادة الدراسية واستخدام المعلم للوسائل التعليمية المتاحة للتدريس وتحليل محتوى مادة التدريس من كل الجوانب؛ معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وتبادل الخبرات مع المعلمين والمشرفين التربويين وممارسته للدور القيادي وامتلاكه للكفايات للازمة لأداء عمله.

المعيار الثاني: الكفايات المعرفية

يهدف إلى الكشف واقع امتلاك المعلم للكفايات المعرفية اللازمة لأداء عمله والكشف عن متابعة المعلم للمستجدات المعرفية وإدراكه لطبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية، ومدى استمراريته لتطوير أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي وامتلاكه للمبادرة في تطوير معارفه وخبراته وذلك لتطوير المدرسة.

المعيار الثالث: الكفايات الشخصية

يكشف عن امتلاك المعلم الخصال الشخصية العامة المرتبطة بدوره كمعلم وانتمائه للمدرسة والتعامل مع الطلبة بتسامح، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والتزامه باستخدام الألفاظ التربوية الملائمة لثقافة الأردن وتحمله للمسؤولية والالتزام بالسلوك المتزن المقبول اجتماعياً.

المعيار الرابع: الكفايات المهنية

يكشف عن وضعه لخطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للقياس وإظهار مقدرته في ممارسة مهارات التعليم وتواصله مع المجتمع المحلي، وممارسته لاستراتيجيات التدريس الحديث بحيث يحيط بعمليات القياس والتقويم، وتوظيف أساليب التفكير العلمي.

المعيار الخامس: الكفايات الإنتاجية

يكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإنتاجية بحيث يستخدم التكنولوجيا في التعليم والتقويم الواقعي في تقييمه وتصميمه للخطط العلاجية وتطوير مقدرات الطلبة المعرفية

وتعديل الأنماط السلوكية للطلبة وتكوين علاقات ايجابية مع زملائه وطلابه وأولياء أمــورهم ومساعدته لحل المشاكل التي تواجه المدرسة وانجازه للأعمال المطلوبة.

المعيار السادس: الكفايات الإدارية

يكشف عن واقع امتلاك المعلم للكفايات الإدارية بحيث يعد الاختبـــارات التحــصيلية ويمارس مهام المناوبة ويلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي ويتعامل مـــع بيانـــات الطلبـــة الالكترونية ويتعاون في إشغال الحصص والإلمام بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بهـــا ويقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة ويشارك في الأنشطة المدرسية.

فقرات الأداة

أولا: مجال التخطيط للتدريس

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينظم المادة التعليمية التعلمية المناسبة للتعلم.					
2	يحلل محتوى مادة التدريس (معرفياً ومهارياً ووجدانياً).					
3	يخطط باستمرار للمادة الدراسية التي يدرسها.					
4	يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة للتدريس.					
5	يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله.					
6	يلتزم في اختيار وتصميم أساليب متنوعة لتقويم نتائج التعلم.					
7	يتبادل الخبرات مع زملائه المعلمين والمشرفين التربويين.					
8	ينفذ استراتيجيات تدريسية عبر استخدامه مداخل تدريسية متعددة.					
9	يتعرف خبرات الطلبة السابقة ومستواهم الفعلي.					
10	يمارس الدور القيادي للمعلم.					
11	يصوغ أهدافا تقيس مختلف المستويات العقلية للطلبة					

ثانيا: مجال الكفايات المعرفية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يستخدم أدوات المعرفة.					
2	يمتلك مقدرات عقلية وفكرية تلائم خصائص معلـم المرحلة الثانوية.					
3	يمتلك المهارات المعرفية اللازمة لأداء عمله.					
4	يتابع المستجدات المعرفية في مجال تخصصه.					
5	يدرك طبيعة العلاقات التي تخدم العملية التعليمية.					
6	يثـــــق بنفسه.					
7	يعيش استمرارية التعلم.					
8	يتابع المستجدات والتطورات في مجال تدريسه					
9	يطور أفكاره بشكل مستمر تجاه العمل التربوي.					
10	يبادر في تطوير معارفه وخبراته لتطوير المدرسة					

ثالثا: مجال الكفايات الشخصية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينتمي للمدرسة.					
2	يضع خطة يومية يحدد فيها أهدافاً قابلة للتحقيق.					
3	يلتزم بالسلوك المتزن المقبول اجتماعيا.					
4	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
5	يمارس النقد البناء ويتقبله.					
6	يتعامل مع الطلبة بتسامح.					
7	يلتزم باستخدام الألفاظ التربويـــة الملائمـــة لثقافـــة الأردن.					
8	يتحمل المسؤولية.					
9	يمتلك الصفات الشخصية العامة المرتبطة بـــدوره كمعلم.					
10	يمارس دور القدوة الحسنة للطلبة.					

رابعا: مجال الكفايات المهنية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يوظف أساليب التفكير العلمي.					
2	ينفذ الخطط بكفاءة (الشهرية والفصلية والسنوية) .					
3	يحسن مستوى أداء الطلبة.					
4	يتواصل مع المجتمع المحلي.					
5	يستطيع إكساب الطلبة الاتجاهات التعليمية في حل المشكلات.					
6	يفهم أبعاد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسة.					
7	يكتب نتاجات تعليمية في صيغ محددة قابلة للقياس.					
8	يحيط بعمليات القياس والتقويم.					
9	يمارس استراتيجيات التدريس الحديثة.					
10	يظهر مقدرته في ممارسة مهارات التعليم.					

خامسا: مجال الكفايات الإنتاجية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	ينجز الأعمال المطلوبة في الوقت المحدد.					
2	ينمي مقدرات الطلبة المعرفية.					
3	ينفذ الخطط العلاجية.					
4	يعدل الأنماط السلوكية للطلبة.					
5	يستخدم التقويم الواقعي في تقييمه.					
6	يتواصل بفعالية مع الطلبة وأولياء أمورهم.					
7	يستخدم التكنولوجيا في التعليم.					
8	يكون علاقات إيجابية مع زملائه.					
9	يثير دافعية الطلبة نحو التعلم.					
10	يشارك في حل المشاكل التي تواجه المدرسة.					

سادسا: مجال الكفايات الإدارية

رقم الفقرة	المؤشرات	دائما	معظم الأحيان	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
1	يتعاون في إشغال الحصص.					
2	يلم بالقوانين والأنظمة والتعليمات ويلتزم بها.					
3	يقوم بالإرشاد الأكاديمي للطلبة.					
4	يشارك في الأنشطة المدرسية.					
5	يلتزم بأوقات ومواعيد الدوام الرسمي.					
6	يتعامل مع بيانات الطلبة الإلكترونية.					
7	يعد الاختبارات التحصيلية .					
8	يمارس مهام المناوبة.					

نموذج التحكيم

الدرجـــــــة / مجال التقييم	عاليـــــــــة	متوســــــطة	ضعيفـــــــــة
درجة أهمية المجالات			
درجة واقعية الأداة			
درجة شمولية الأداة			
درجة وضوح الأداة			

ملاحظات أخرى:

....

....

....

....

....

....

....

ملحق (5)
أسماء المحكمين للأداة المقترحة

التسلسل	الاســـــــــم	الرتبة /الوظيفة	مكان العمل
1	د. هشام الدعجة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية
2	د. عاطف مقابلة	أستاذ مساعد	جامعة عمان العربية
3	د. احمد الشرفات	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
4	د. محمد حمادنة	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
5	د. جمال أبو زيتون	أستاذ مشارك	جامعة آل البيت
6	د.سناء الحوراني	مدير مختص	تربية عمان الثانية
7	د.رشيد عباس	مدير مختص	تربية عمان الثانية
8	د.مريم اللوزي	مديرة مدرسة	الجبيهة/ث/ للبنات
9	مأمون شقرة	مدير مدرسة	رشيد طليع /ث
10	شاهر الكسبة	مدير مدرسة	ابن عباس/ث

ملحق (6)
أوراق تسهيل المهمة





رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١٢/١/٥/١٢٨٣
الرقم الآلي: ٥٣٢٤١
الموافق: ٩/٣/٢٠١١م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " فتحي محمد مصطفى صوالحة " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة بعنوان : -

" بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على المشرفين التربويين ومدراء ومعلمين المدارس للمرحلة الثانوية في مدارس الأردن .

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، علماً أن المشرف على رسالته هو الأستاذ الدكتور هاني عبدالرحمن الطويل .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

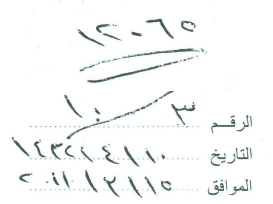
/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات و المعاهد الإنسانية

الأستاذ الدكتور بشير الزعبي

لم ب.ا

هاتف - ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس - ٥٣٥٥٥١١(٦-٩٦٢) فرعي: ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo







الرقم ١٠/٣/ ١٢٠٦٥

التاريخ ١٤٣٢/١٤/١٠

الموافق ٢٠١١/١٢/١٥

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة/ لمنطقة/ للواء

الموضوع: تسهيل مهمة البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الطالب فتحي محمد مصطفى صوالحة بإجراء دراسة بعنوان "بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من المشرفين التربويين وعينة من مديري المدارس الثانوية ومعلميها في مديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

الدكتوره

ميسر خليل الحباشنه

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي

نسخة / الملف 10/3

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

CONSTRUCTING MANAGERIAL EVALUATION INSTRUMENT FOR THE PERFORMANCE OF SECONDARY SCHOOL TEACHER IN JORDAN

BY:

FATHI MOHAMMAD MOSTAFA SAWALHA

SUPERVISOR

DR. HANI ABDALRAHMAN ALTAWEEL, PROF.

ABSTRACT

The study aimed at constructing managerial evaluation instrument for the performance of secondary school teacher in Jordan. The population of study consisted of all the teachers, principals, and the supervisors of the secondary schools in Jordan in the departments of Amman (the first, second, third, fourth, fifth, Al-jeize and Almoqer). The researcher built a questionnaire of managerial evaluation instrument for the performance of secondary school teacher in Jordan. After that, the researcher verified the questionnaire reliability and validity, then distributed it on the sample of the study.

The results of the study were analyzed using the appropriate statistical methods, which are: means and standard deviations, ANOVA, and extracting the factorial validity of the evaluation tool using factor analysis.

The results showed high level of the reality of principals' evaluation for the performance of secondary school teachers in Jordan in different domains. There is no statistically significant difference in the level of ($\alpha \leq 0.05$) among the answers of the study sample, according to the evaluation for the performance of secondary school teachers due to variable of gender and experience. Moreover, there is a statistically significant difference in the level of ($\alpha \leq 0.05$) due to the educational qualification.

The study recommended in the importance of establishing rules, regulations to be followed by the principal during his evaluation for the teacher's performance. The importance of conducting training courses for the principals to enhance the concept of

teacher performance evaluation that based on the modern trends in performance evaluating. Moreover, grant the principals in the public secondary schools more administrative and technical powers that authorized to express the evaluation strategies and the problems that face them and find solutions for it.